





المؤتمر الخامس ... لإعداد المعلم

تحت عنوان:

إعداد وتدريب المعلم
في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

في رحاب جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم



خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز
ملك المملكة العربية السعودية



صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن نايف بن عبدالعزيز
ولي العهد ووزير الداخلية



صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز
ولي ولي العهد



معالي وزير التعليم العالي

الدكتور / أحمد بن محمد العيسى

كلمة معالي مدير الجامعة



كلمة معالي مدير الجامعة
للمؤتمر الخامس... لإعداد المعلم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه والتابعين وبعد...

نحمد الله عز وجل على نعمة الأمن والاستقرار في بلادنا التي نعتز بالانتماء إليها.

تحرص حكومة خادم الحرمين الشريفين على تلبية متطلبات التنمية في شتى المجالات والتي من ضمنها المجالات التعليمية التي تحظى برعاية ودعم مادي ومعنوي .

ويعتبر التعليم الجامعي والعالي من ضمن اهتمامات الدولة باعتبار أن المخرجات تعد حجر الأساس في التقدم والرقي .

ولقد استطاعت الجامعات من خلال الرعاية التي تحظى بها من حكومة خادم الحرمين الشريفين القيام بأداء وظائفها المتمثلة في التدريس لإعداد القوى العاملة ، والبحث العلمي وخدمة المجتمع .

وتحرص جامعة أم القرى الوفاء بهذه الوظائف خاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي لأهميته في الرفع من مستوى أعضاء هيئة التدريس وطلاب العلم .

ولأهمية البحث العلمي تحرص كلية التربية على تنشيط هذا الجانب من خلال المؤتمرات والندوات التربوية والتي من أهمها مؤتمرات إعداد المعلم .

فلقد سبق وأن تم عقد أربعة مؤتمرات في مجال إعداد المعلم ، ويأتي هذا المؤتمر الخامس هذا العام ١٤٣٧هـ امتداداً لمؤتمرات سابقة ومن ثماره إصدار الكتاب العلمي المتضمن أبحاث وأوراق عمل المشاركين من الجامعات وإدارات التعليم .

وبهذه المناسبة يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل لخادم الحرمين الشريفين ولولي العهد ولولي ولي العهد لدعمهم ورعايتهم لمؤسسات التعليم.

والشكر موصول للجان العاملة في المؤتمر راجياً من الله للجميع التوفيق والسداد ،،،

مدير الجامعة

د. بكري بن معتوق بكري عساس



كلمة عميد كلية التربية
للمؤتمر الخامس... لإعداد المعلم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

نحمد الله عز وجل أن هدانا للإسلام وأنعم علينا بفضله وكرمه وجعلنا خير أمة أخرجت للناس ونحمد الله عز وجل على ما تقدمه حكومة خادم الحرمين الشريفين من رعاية واهتمام للارتقاء بمستوى المؤسسات التعليمية، ذلك أن هذه المؤسسات تحظى بالنصيب الأوفر مما تقدمه الدولة من دعم مادي ومعنوي.

من ضمن ذلك دعم البحث العلمي باعتبار أن البحث العلمي يعتبر من أهم وظائف الجامعات لإسهامه في الارتقاء بالمؤسسات التعليمية .

وكلية التربية بجامعة أم القرى باعتبار أنها أول كلية أنشئت لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية تسعى دائماً الالتزام بالإنجاز المتميز والمساهمة التربوية الفاعلة في تلبية احتياجات المؤسسات التعليمية بالمعلمين المتميزين علمياً وسلوكياً.

وحرصاً من الكلية في النهوض بمستوى المعلمين تم عقد أربعة مؤتمرات لاستفادة العاملين في المجال التعليمي من المقترحات والتوصيات.

وامتداداً لما سبق من مؤتمرات في إعداد المعلم يأتي هذا المؤتمر الخامس في صيغة مغايرة لما سبق من حيث تركيز الأبحاث وأوراق العمل على إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر فالنقلة الحضارية، التي تعيشها المملكة العربية السعودية بحاجة إلى معلمين يستوعبون مطالب التنمية ومستجدات العصر لينعكس ذلك على أدائهم التربوي.

الشكر الجزيل لمعالي وزير التعليم لدعمه ورعايته للمؤتمر، والشكر لمعالي مدير الجامعة لدعمه المستمر لكلية التربية، والشكر موصول لمدير التعليم بمكة المكرمة لمشاركة مسنوبي التعليم في فعاليات المؤتمر، والشكر للباحثين واللجان العاملة ولكل من ساهم في إعداد وتنظيم فعاليات المؤتمر.

عميد كلية التربية

د. علي بن مصلح المطرفي

كلمة رئيس اللجنة العلمية
للمؤتمر الخامس... لإعداد المعلم

الحمد لله القائل في محكم تنـزيله ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ﴾ والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائل ((إنما بعثت معلماً)).

انطلاقاً من رسالة كلية التربية التي تسعى دائماً تفعيل وظيفة الجامعة المتعلقة بالبحث العلمي باعتبار أن توصيات ومقترحات الأبحاث العلمية تسهم بفعالية في الرفع من مستوى أداء المعلمين، ولمزيد من رفع مستوى أداء المعلمين حرصت كلية التربية تاريخياً على عقد مؤتمرات خاصة بالمعلم.

من أهمها المؤتمر الأول عام ١٣٩٤هـ وكان المحور الرئيس في تلك الفترة البحث عن الاكتفاء الذاتي من المعلمين ، وفي عام ١٤١٣هـ تم عقد المؤتمر الثاني بعنوان (إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية) وفي عام ١٤٢٠هـ تم عقد المؤتمر الثالث بعنوان ((المعلم تأمل الواقع واستشراف المستقبل)) وفي عام ١٤٣٢هـ تم عقد المؤتمر الرابع بعنوان ((أدوار ومسئوليات المعلم في التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب التنمية)).

وفي هذا العام ١٤٣٧هـ يعقد المؤتمر الخامس بعنوان ((إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر)) حسب المحاور المتعلقة بالمفاهيم الأساسية ولمحة تاريخية عن المعلم – والاتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم لتحقيق مطالب التنمية– والواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة – والمعلم ومجتمع المعرفة – والمعلم والأمن الوطني .

وحرصاً من الباحثين للمشاركة في فعاليات المؤتمر وصل عدد الأبحاث وأوراق العمل التي استلمت (٢٠١) تم قبول (١٠١) بحثاً و(١٣) ورقة عمل لتكون ضمن فعاليات المؤتمر.

الشكر الجزير لمعالي مدير الجامعة على دعمه المستمر لكلية التربية والشكر لسعادة عميد كلية التربية ، ولأعضاء اللجنة العلمية واللجان العاملة .

سائلين الله العون والسداد ،،،،

رئيس اللجنة العلمية

أ.د/ محمود بن محمد عبد الله كسناوي

أهداف المؤتمر

١. توضيح المفاهيم الأساسية المتعلقة بالمعلم من حيث أهميته ورسالته وآدابه والمؤسسات التي تقوم بإعداده.
٢. تحديد المعايير والصفات الأساسية اللازمة للمعلم في ضوء مطالب التنمية لمواجهة مستجدات العصر والتحديات التربوية المعاصرة.
٣. الإسهام في وضع إستراتيجية معاصرة عن واقع التنسيق والتكامل بين برامج إعداد المعلم ومتطلبات خطط التنمية .
٤. إبراز أهمية وأهداف تدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة وفقا لمستجدات العصر.
٥. توضيح أهمية إعداد المعلم في تحقيق مطالب الأمن الوطني.
٦. إبراز أهمية إعداد المعلم في ضوء مجتمع المعرفة.

محـاور المؤتمـر

المحور الأول
مفاهيم أساسية ولمحة تاريخية عن المعلم

- المعلم : مفهومه ـ أهميته ـ صفاته ورسالته عبر التاريخ.
- التنمية من منظور تربوي.
- التطور التاريخي لمؤسسات إعداد المعلم من حيث الإعداد والتدريب والبرامج.

المحور الثاني
الإتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم لتحقيق مطالب التنمية

- مؤسسات إعداد المعلم من حيث الرؤية والرسالة والأهداف.
- واقع إعداد معلمي التخصصات المختلفة من حيث الأهداف والبرامج.
- التنسيق والتكامل بين برامج إعداد المعلم ومتطلبات خطط التنمية.

المحور الثالث
الواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة

- أهمية وأهداف التدريب المستمر للمعلم في الكليات ومراكز التدريب التربوي.
- الخطط والحقائب التدريبية من حيث البرامج والوسائل والتطبيق.
- الاحتياجات التدريبية للمعلم وفقا لمطالب التنمية.
- التربية العملية كتدريب ميداني قبل الخدمة.

المحور الرابع
المعلم ومجتمع المعرفة

- الجودة الشاملة في الإعداد والتدريب من حيث الأهداف والأساليب والمعايير والبرامج ومعوقات التطبيق.
- برامج الإعداد التربوي في ضوء المعايير المحلية والعالمية للاعتماد الأكاديمي.
- الإعداد والتدريب الأمثل للمعلم في ضوء مفهوم مجتمع المعرفة والتقنيات التعليمية الحديثة.

المحور الخامس
المعلم والأمن الوطني

- إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأمن الشامل.
- إعداد المعلم وتدريبه لمواجهة تحديات العصر المتعلقة بالإرهاب والغزو الفكري.
- التنسيق والتكامل بين مؤسسات إعداد المعلم والمؤسسات الأمنية.

المحور الأول

مفاهيم أساسية ولمحة تاريخية عن المعلم

التكامل المعرفي لدى علماء المسلمين كَمُدخل لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية

إعداد

د. محمد فكري فتحي صادق

دكتوراه الفلسفة في التربية – جامعة المنصورة

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلي صياغة تصور مقترح لتحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء التكامل المعرفي لدى علماء المسلمين، وذلك من خلال التعرف على:

١. الإطار المفاهيمي الحاكم للتكامل المعرفي.
٢. إسهامات العلماء المسلمين في مجال تحقيق التكامل المعرفي، وانعكاساتها على برامج إعداد المعلم بكليات التربية.
٣. ضروريات تحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم التكامل المعرفي.

وقد استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، لأنه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة هذا البحث.

واقتصر البحث على إبراز اسهامات العلماء المسلمين في التكامل المعرفي لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وانعكاساتها على الواقع المعاصر في مؤسسات إعداد المعلمين التي تسعى إلى تحقيق التكامل المعرفي، وسوف يركز البحث على تجربة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى.

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

(١) تحقيق التكامل المعرفي في برامج إعداد المعلم بكليات التربية يقوم على رفض الازدواجية المعرفية، والتي ساهمت في جعل التعليم في البلدان الإسلامية ينقسم إلي قسمين: الأول يهتم بالتعليم الديني، والثاني التعليم الذى يهتم بالمعارف الحديثة.

(٢) تشكل إسهامات علماء المسلمين التي تناولت مفهوم التكامل المعرفي دوراً بارزاً في إصلاح التعليم الجامعي بشكل عام، وذلك في التخلص من

الازدواجية والقطيعة بين العلوم التربوية والشرعية؛ مما يسهم في توفير برامج إعداد المعلم القائمة على فكرة التوحد والتكامل المعرفي.

(٣) وجود العديد من الخبرات والتجارب التي اهتمت بإصلاح التعليم الجامعي وعلى وجه التحديد كليات التربية من منظور التأصيل للعلوم التربوية والاجتماعية لمواكبة ظروف العصر ومتغيراته، مثل تجربة قسم التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود، تجربة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى... وغيرها.

لذلك قام البحث الحالي بتقديم تصوراً لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية قائماً على الجمع بين قراءة (الوحي، والكون). وما توصل إليه من أفكار وتجارب اسهم بها علماء المسلمين على مر العصور وكان لها انعكاساً على كليات التربية والتعليم الجامعي.

مقدمة البحث:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، نبينا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

تشهد المجتمعات المعاصرة تحديات عديدة فرضت نفسها على طبيعة الحياة، وأسلوب عملها وعمل منظماتها المختلفة، ومنها منظومة التعليم العالي والذي شهد نقلة نوعية كبيرة تمثلت في ظهور أنماط جديدة من التعليم، ونتيجة للتغيرات المتلاحقة في عالم اليوم لا يستطيع أحد أن يُنكر ما للتربية والتعليم من دور في ملاحقة هذا التقدم وإحداث التنمية الشاملة في المجتمع، خاصة عندما تحرص المجتمعات" على وضع التعليم والثقافة في طليعة أولوياتها وهمومها، كما تسعى إلى تطوير نظم التعليم في شتى مراحله، باعتباره ركيزة التقدم، والعامل الأساسي الذي لا غنى عنه لملاحقة كل تطوير، فهو العنصر الذى يحكم القدرة على مواجهة تحديات العصر بقوة واقتدار "(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٥، ص٣). ومن هذا المنطلق كان إعلان القيادات السياسية داخل المجتمعات المختلفة أن التعليم بكافة صوره وأشكاله يُمثل أمناً قومياً لها، وأنه يجب النظر إليه على أنه استثمار وليس مجرد خدمة.

فكانت المؤسسات التعليمية على مر العصور هي الأداة التي تمد المجتمعات بالشخصيات والكفاءات التي يريدها المجتمع لمواجهة التحديات والاحتياجات الضرورية لتقدمه والحفاظ على أمنه واستقراره، على الرغم من وجود مؤسسات أخرى لها أثر في تربية الأجيال إلا أنها لا تملك الإمكانات والاستراتيجيات أو الوعى بما يحتاجه الوطن من مواصفات محددة بصفة عامة (النقيب، ٢٠١٣، ص ٤٦٩) وكليات التربية على وجهة التحديد.

فكليات التربية أحد أهم مؤسسات التعليم العالي التي تُبذل فيها جهود علمية واسعة وعميقة من أجل مراجعة برامجها وتطويرها وتحديثها حتى تكون أكثر جودة وفعالية في إكساب طلابها كل ما مِنْ شأنه تجويد (المعارف- المهارات- القيم – الاتجاهات) وأن تساعد علي تأهيلهم لممارسة المهام المتغيرة والأدوار المتجددة التي يتطلبها العمل في مجتمع شديد التعقيد وسريع التغير والتطور، فرضته اتجاهات عالمية تنادي بمزيد من الجودة والإصلاح في المجال التربوي (إسماعيل، ٢٠١٣، ص ٣). خاصة بعد ما شعر القائمون على برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بتدني مستوى المنتج التعليمي لتلك البرامج، "وما قد يترتب عليه مستقبلاً من تخلف وانهيار مالم نغير فلسفة التعليم وأهدفه ومحتواه، وأمامنا كثير من تجارب التعليم، هكذا عملت ماليزيا وسنغافورا على سبيل المثال "(النقيب، ٢٠١٣، ص ٤٧٠) بالإضافة إلى بلدان عربية مثل: مصر، والسعودية، والسودان، والجزائر، والمغرب... وغيرها من خلال تبني الفكر التكاملي للمعرفة داخل مؤسسات التعليم بصفة عامة وكليات التربية على وجه التحديد، خاصة في ظل ما تمتلكه تلك البلدان من اسهامات للعديد من العلماء المسلمين قديما وحديثاً.

وعلى الرغم من ذلك فإن التكامل المعرفي كمداخل لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية على حد قول العيشي (١٤٢٧ه، ص ٨٧) "لم ينل حظه من الاهتمام البحثي داخل كليات التربية، ذلك أن الاهتمام قد انصب على تناولها من منظور فلسفي فيما يعرف بنظريات المعرفة (الابستمولوجيا)، أو من منظور سوسيولوجي يعطي للمعرفة طابعها الاجتماعي (اجتماعيات المعرفة)، أو من منظور سيكولوجي (علم نفس المعرفة)، بما لكل وما عليه دون الاهتمام بمنظور كلي يقدم المعرفة في رؤية كلية".

وحيث إن المعرفة تمتاز بالوحدة والتكامل، وأن وحدة المعرفة وتكاملها هي الأصل في نظرة الإنسان إلي كل ما يحيط به في طريقة تعامله وتفاعله معه، وأن

اللهﷻ قد خلق الكون وحدة واحدة، وجعل التكامل خير شاهد علي قدرته. (إسماعيل، ٢٠١٣، ص ٦). فإن هذا يفرض علي برامج إعداد المعلم أن تعمل على تقديم برامجها وما تحتويه من معارفها وفق وحدة فكرية تأخذ بطلابها نحو ما تصبو إليه من أهداف فهم من ستوكل لهم أمانة تربية وإعداد الأجيال؛ لتحمل مسؤولية المستقبل وتحدياته؛ لذلك فليس من المعقول أن تظل المعارف والعلوم المقدمة لهم أحادية النظرة إلى العالم والمعرفة التربوية.

لذلك جاء البحث الحالي لطرح تصور مقترح لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية من خلال رؤية تكاملية معرفية منطلقاتها اسهامات علماء المسلمين عبر العصور المختلفة في وحدة المعارف القائمة على القراءتين (الوحي والكون)، وانعكاساتها الظاهرة في بعض التجارب العصرية في مجال التربية، مثل: تجربة قسم التربية بالجامعة الإسلامية بماليزيا، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وقسم التربية الإسلامية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، ومعهد إسلام المعرفة بالسودان، وقسم التربية الإسلامية في جامعة الأزهر... وغيرها.

مشكلة البحث:

واستجابة لهذا تتمثل مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن تحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء التكامل المعرفي لدى علماء المسلمين؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

١. ما الإطار المفاهيمي الحاكم للتكامل المعرفي؟
٢. ما أهم إسهامات العلماء المسلمين في مجال تحقيق التكامل المعرفي، وانعكاساتها على برامج إعداد المعلم بكليات التربية؟

٣. ما أهم ضروريات تحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم التكامل المعرفي؟
٤. ما التصور المقترح لتحقيق التكامل المعرفي كمدخل لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية؟

أهداف البحث:

يستهدف هذا البحث صياغة تصور مقترح لتحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء التكامل المعرفي لدى علماء المسلمين، وذلك من خلال التعرف على:

١. الإطار المفاهيمي الحاكم للتكامل المعرفي.
٢. إسهامات العلماء المسلمين في مجال تحقيق التكامل المعرفي، وانعكاساتها على برامج إعداد المعلم بكليات التربية.
٣. ضروريات تحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم التكامل المعرفي.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث فيما يلي:

١. تتأتى أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع ذاته، حيث يتناول قضية الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء مدخل التكامل المعرفي لدى علماء المسلمين. خاصة بعد التغير الكبير بفعل حركة التنمية الشاملة داخل المجتمع، وما صاحبها من تأثيرات على النواحي الدينية لدى أفراد المجتمع، وعلى واقع العملية التعليمية عامة، والتعليم العالي الإسلامي خاصة.

٢. لفت نظر مسؤولي الإصلاح بكليات التربية بأهم المهارات اللازمة لتطوير وإصلاح المناهج داخلها من خلال وحدتها المختلفة التي تجمع بين العلوم الشريعة والإنسانية والاجتماعية.

٣. تزايد الاهتمام بقضايا التكامل المعرفي لدى العلماء المسلمين في الفترة الأخيرة من أجل فهم حقائق العلوم التربوية المعاصرة بهدف تحقيق الإصلاح التربوي لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء النظرة التكاملية المعرفية، ولإدراك الصلة بين العلوم الإنسانية والاجتماعية والشرعية.

منهج البحث:

إن طبيعة المشكلة هي التي تحدد طريقة تناولها وما يستخدم فيها من مناهج بحثية ملائمة، لذا سوف يسير البحث في خطواته معتمداً على المنهج الوصفي؛ لأنه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة هذا البحث، وذلك للتعرف على التوجهات الفكرية الحاكمة للتكامل المعرفي، وكذلك للتعرف علي أهم إسهامات العلماء المسلمين في الجمع بين القراءتين، وانعكاساتها على الجامعات الإسلامية في مجال تحقيق التكامل المعرفي، للخروج برؤية إصلاحية للعملية التربوية برمتها، وبرامج إعداد المعلم بكليات التربية على وجه التحديد.

مصطلحات البحث:

التكامل المعرفي:

يمكن تعريفه إجرائياً بأنه " تقديم المعارف والمعلومات المختلفة بطريقة مترابطة ومتكاملة تجمع بين معطيات الحس والعقل والوحي كوحدة معرفية متكاملة واستمدادها من المصادر الإسلامية بشكل يُسهم في تخطي الحواجز بين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية ".

الإصلاح التربوي:

ويعرفه وطفة (٢٠٠١، ص٨١) بأنه "عبارة عن الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازن في أداء وظيفته وبصورة منتظمة، وهناك ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي: الأول يركز على أهمية تحقيق التوازن النسبي، والثاني يأخذ طابع التغيير التدريجي، والأخير الذي يأخذ التغيير الجذري".

العلوم التربوية:

يمكن تعريفها إجرائياً بأنها " كل المناهج والمقررات التربوية التي يدرسها طلاب كليات التربية خلال فترة إعدادهم التربوي سواء قبل أو بعد الخدمة، حيث يعد هؤلاء الطلاب لممارسة مهنة التدريس، أم كانوا طلاب دراسات عليا تربوية".

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على إبراز اسهامات العلماء المسلمين في التكامل المعرفي لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وانعكاساتها على الواقع المعاصر في مؤسسات إعداد المعلمين التي تسعى إلى تحقيق التكامل المعرفي، وسوف يركز البحث على تجربة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى.

عرض الدراسات السابقة:

سيتم عرض بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع البحث التكامل المعرفي لدى علماء المسلمين كمدخل لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية على النحو التالي:

(١) دراسة أبو سليمان (٢٠٠١). بعنوان" إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق:: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً."

وهدفت الدراسة إلى بيان أهمية الرؤية العقدية الحضارية الكلية الإسلامية في إصلاح التربية والتعليم، وكافة المنظمات التربوية لإنجاز الكم الصالح للمجتمعات الإسلامية، والغوص في جوهر الإنسان بصفته رؤية عقدية وحضارية، وتتطلب تحقيق الإصلاح والتقدم في المجالات السياسية والاقتصادية.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في عرضه لتجربة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وذلك لإظهار قدرة هذه التجربة على تمكين الطالب من الجمع بين علوم الكون وعلوم الوحي، وقدرتها علي أن تقوم كوادرها القيادية والمهنية لخدمة حاجات الأمة وإصلاح ما أصاب فكرها وثقافتها ومناهج تربيتها من تشوهات تحول دون فاعلية العقل المسلم وتحريك كوامن طاقته الحضارية.

وتوصلت الدراسة إلى أهمية الجمع بين القراءتين فى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

(٢) دراسة لدرع (٢٠١٠).بعنوان "تجربة جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية في مجال التكامل المعرفي: نظرة تقويمية نقدية".

هدفت الدراسة إلى بيان تجربة جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية التي خاضتها الجامعة بهدف تطبيق التكامل المعرفي في برامجها التعليمية ومناهجها وموادها الدراسية، كما أنها تهدف إلى الخروج من مشكلة ازدواجية التعليم، والجمع بين الموروث الحضاري للأمة وما أفرزته تطورات الحياة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في عرضه لتجربة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية في الجزائر، وذلك لإظهار قدرة هذه التجربة في تزويد الطالب الجامعي بالمعارف الدينية التي يحتاج إليها في واقعه، وإن كانت قد حققت

الأهداف المعرفية والعلمية التي سطرتها، واستطاعت أن تكون عقلية إسلامية اجتهادية قادرة على النظر والإبداع والبحث والإثراء. وكذلك معرفة تطبيقها هذا النظام التعليمي القائم على التكامل المعرفي في برامجها ومناهجها التعليمية.

وقد توصلت الدراسة إلى معاناة مؤسسات التعليم العالي من تراجع قدرتها على بلوغ أهدافها، ومنها الكليات التي تعنى بتدريس العلوم الإسلامية، كما أن المناهج بحاجة إلى مزيد من المراجعة والإصلاح، على مستوى الشكل والمنهج والمقرر أو المحتوى، وحجمها الساعي، ونوعية الطالب، وكفاءة المعلم. والتركيز على تزويد الطالب بالمعارف ذات الصلة المباشرة بمجال تخصصه، مع بعض مواد الشريعة القريبة من تخصصه أما المواد التي هي من العلوم الإنسانية والاجتماعية والكونية، التي تعنى بتدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلمية؛ إذ تكاد تنعدم فيها مواد الثقافة الإسلامية. وقد بذلت الجامعة الإسلامية جهوداً واضحة في سبيل الارتقاء بتدريس العلوم الإسلامية، وخاضت تجربة متميزة في ذلك، بالرغم من حداثة النشأة.

(٣) دراسة أبو بكر (٢٠١٠). بعنوان" التكامل المعرفي و علاقته بالإصلاح الفكري المنطلق من الجامعات: قراءة في إسهامات الدكتور عبدالحميد أبو سليمان وتجربته في إصلاح التعليم الجامعي".

وهدفت الدراسة إلى ترجمة الرؤية الكلية الكونية في البرامج التعليمية الجامعية وإشباع المعرفة في كل مجالاتها بتلك الرؤية الكونية التي هي مسألة معرفية وفنية تقتضي الوعي بالمفاهيم الإسلامية الجوهرية وبمباحث العلوم الإسلامية التي ينبغي أن تمثل القاعدة المعرفية الأساسية في النظام التعليمي، وذلك من خلال عرضه لتجربة كلية معارف الوحي المختصة بدراسة العلوم الاجتماعية والإنسانية، وقدرتها علي ثقافة التخصص المزدوج.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لوصف وتحديد برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بماليزيا، وقدرتها على تقديم المعارف بطريقة التخصص المزدوج.

وتوصلت الدراسة إلي أن الجامعة بكافة تخصصاتها تنطلق من مبدأ وحدة المعرفة في مصادرها الإلهية والإنسانية فالطالب يدرس معارف الوحي والعلوم الإنسانية معا في آن واحد مما كان له آثار إيجابية في قدرة الجامعة على تحقيق فكرة التكامل المعرفي في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

(٤) دراسة عواشرية (٢٠١٠). بعنوان" متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي و تحقيق أهدافه و معيقات ذلك".

وهدفت الدراسة إلى بيان متطلبات مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي من جانب، ومتطلبات تحقيق الإبداع والاجتماع المستهدفان من مشروع التكامل المعرفي، وذلك من خلال تفعيل الرؤية الإسلامية في كل مجالات العلوم، سواء أكانت علوما طبيعية أم اجتماعية أم إنسانية أم شرعية.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لأنه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة.

توصلت الدراسة إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه مشروع تحقيق التكامل المعرفي في الجامعات، وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكذلك قدمت مجموعة من التوصيات حول الطرق والأساليب التي يمكن من خلالها تفعيل مشروع التكامل المعرفي داخل التعليم الجامعي.

(٥) دراسة النقيب، (٢٠١٣) بعنوان" التكامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي كليات التربية نموذجاً".

وهدفت الدراسة إلى تقديم نموذج للتكامل المعرفي في أحد برامج الدراسات العليا التربوية بالجامعة الإسلامية بماليزيا.وتحديد معطيات الرؤية الكلية الإسلامية التي يتكامل فيها الحس والعقل والوحي.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لوصف وتحديد برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بماليزيا، وقدرتها على تقديم المعارف بطريقة التخصص المزدوج.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فارق جوهري بين النظرة الإسلامية للمعرفة والنظرة الغربية التي تقوم على أحادية النظرة، وأن العلماء المسلمين قد استطاعوا أن ينتجوا معرفة كلية متكاملة كان لها أثرها الواضح على الحضارة الغربية و المعاصرة.

(٦) دراسة إسماعيل (٢٠١٣). بعنوان" التكامل المعرفي مدخل لتحقيق الإصلاح التربوي في كليات التربية على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة".

وقد هدفت الدراسة لفت النظر إلي أهمية إحداث التكامل في العلوم الإنسانية والاجتماعية بحيث يصعب فصلها عن المحيط العربي الإسلامي، وبالتالي غربلتها من النظرة الغربية الأحادية التي قد تقودها إلى إحداث الثنائية والازدواجية داخل مناهجها، والتفاعل الإيجابي مع المعرفة الإنسانية المعاصرة والاطلاع على التراث الإسلامي من خلال كتابات بعض العلماء المسلمين المتعددة، وقدرتهم علي صياغة وإنتاج المعرفة ضمن الرؤية الكلية الكونية التي تربط العلوم بالوحي، لاسترداد مكانة المسلمين وريادتهم لركب الحضارة الإنسانية. وإلقاء الضوء على تجارب بعض الجامعات في مجال تحقيق التكامل المعرفي لمواكبة التطورات المحلية والعالمية التي تحيط بالعالم الإسلامي.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لكونه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إصلاح العلوم التربوية كأساس لابد منه لنهضة الأمة من كبوتها، وفض الاشتباك بين جهود دعاة التكامل المعرفي من جهة، والدعوة إلى ازدواجية العملية التعليمية والتربوية، والقضاء على القطعية التاريخية بين العلوم الشرعية والاجتماعية، وذلك لبناء الحضارة الإسلامية من جديد للخروج من مأزق المنهجية الغربية بالرجوع إلي الله الخالق وإتباع ما شرع الله به، والثبات على ذلك مع التزام تقوى الله، ذاك لأن الحضارة الإنسانية السديدة قوامها الدين لأنه يُهذب الحضارات وينفي كل ما التصق بها من علم غربي دخيل لا يتمسك بالهوية العربية الإسلامية، فهي حضارة تسعى لتحقيق الخير للبشرية جمعاء بدلاً من التوجه لتحقيق مصالح فردية أو عرقية، بالإضافة إلى أنها حضارة متوازنة لا تتخلى عن السعي لتحقيق الرقي المادي والمعنوي لأفرادها.

التعليق على الدراسات السابقة:

(١) تمثل الدراسات السابقة إطاراً عاماً في مجال تحقيق التكامل المعرفي، تنطلق منها الدعوة التي تتبناها ويسعى البحث الحالي إلى تفعيلها.

(٢) أكدت معظم الدراسات علي أن إصلاح التعليم العالي يأتي من خلال إصلاح مناهج الفكر الإسلامي، ومحاولة استعادة الرؤية الإسلامية الحضارية القرآنية كونها أساس للإصلاح الفكري والقضاء على التناقض المفتعل بين علوم الوحي والعقل باعتبارها أحد الوسائل الأساسية في بناء الرؤية العلمية للمفاهيم الإنسانية الحضارية.

(٣) نادت معظم الدراسات على ضرورة التكامل المعرفي وذلك من خلال الجمع بين تدريس العلوم الدينية والعلوم العصرية، وذلك للخروج بالعلوم الاجتماعية والإنسانية من مأزق تبعيتها للمنهج الغربي وأحادية المعرفة، وأن يكون لها الطابع الإسلامي من خلال الجمع بين قراءتي الوحي والكون.

(٤) اتفق البحث الحالي مع دراسة (إسماعيل، ٢٠١٣) على تقديم بعض اسهامات العلماء المسلمين في تحقيق التكامل المعرفي من خلال عرض كتاباتهم وآرائهم الفكرية، وقدرتهم علي التوليف بين علوم الوحي والعقل والتجربة الإنسانية، وذلك لتصحيح الأخطاء التي وردت في الكتابات اليونانية.

(٥) اتفق البحث الحالي مع دراسة(أبو سليمان، ٢٠٠١)، ودراسة (أبو بكر، ٢٠١٠) ودراسة (النقيب، ٢٠١٣)، ودراسة (إسماعيل، ٢٠١٣) في استعراض بعض التجارب التي قامت بها بعض الجامعات للحد من أحادية المعرفة بصفة عامة والتربوية على وجه التحديد.

(٦) أما دراسة (لدرع، ٢٠١٠) ودراسة (عواشرية، ٢٠١٠) فقد اتفق معهم في عرض التجارب من ناحية تناولها للجمع بين القراءتين (الوحي، والكون) إلا أن البحث الحالي يركز على إصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية.

(٧) وعلى الرغم من هذا الاتفاق إلا أن البحث الحالي قد اختلف في تركيزه على اهتماماته بكتابات وآراء واسهامات علماء المسلمين في الجمع بين الوحي والحس والعقل لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية، كما أنه قد اختلف عنهم في التركيز على تجربة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القري.

(٨) وقد استفاد البحث الحالي منها في ضرورة الاسترشاد بالرؤية الكلية المعرفية من خلال تجاوز القراءات الأحادية للحقيقة الأمر الذي يساعد على حل الأزمة الفكرية في العالم الإسلامي.

أولاً: الإطار المفاهيمي للتكامل المعرفي:

ففي اللغة تأتي كلمة " التكامل " في أصلها من الفعل: كَمُلَ، وتدور مادة هذا الفعل حول التمام والجمال ففي اللسان: تكامل الشيء وأَكْمَلْته أنا، وأَكْمَلْت الشيء، أي: أَجْمَلْتهُ وأَتممته، وأَكْمَلَه هو واستكْمَله وكَمَّله: أَتَمَّه وجَمَّله" (بن

منظـور، د.ت، ص ٥٩٨) أمـا" المعرفـة" فتعـود في أصـل اشـتقاقها إلى الفعـل عَـرَفَ، والمعرفـة هنـا كمـا في أوردهـا الأصـفهاني (د.ت، ص ٣٣١) " إدراك الـشيء بتفكّـر وتدبّر لأثره وهو أخصّ من العلم، ويضادّه: الإنكـار... ".

وفى الاصطلاح فقد تباينت حوله الرؤى الفكرية فمنهم من قدمها في إطار الربط بين المعارف، مثل: سعادة، وإبراهيم(٢٠٠١، ص ٢٢٤) بأنه:" تلك النظرة الكلية للمعارف التي تغطي جميع المجالات والمعارف في كافه العلوم الإنسانية والطبيعية والعلمية معاً ".

أما من قدمها وفق رؤية علم المناهج مثل: ما ذكرته السيد، ومحمود (٢٠٠٦، ص٣٢٠) بأنه: "محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظيمها تنظيماً دقيقاً، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة" في حين يرى السيد (٢٠٠٩، ص ١٨) بأنه " الطريقة التي تظل فيها المعارف محتفظة بوحدتها، ومحاولة إيجاد مفاهيم تربط بين الوحدات الدراسية ذات العلاقات المتشابهة أو المتقاربة من أجل تدعيم بعضها البعض".

وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الرؤي المتنوعة تهدف في الأساس إلى التمكن من إتقان العلوم الحديثة بشكل متكامل عند تناولها لمفهوم التكامل المعرفي، كما يرى النقيب (٢٠١٣، ص ٤٧٣) أنها قد استقرت على أن العقل المسلم نجح في عصوره الزاهرة أن يدمج بين معطيات الحس والعقل والوحي في وحدة معرفية متكاملة لا تستبعد أي مصدر من مصادر المعرفة كما تفعل المعرفة الغربية المعاصرة أحادية النظر إلى الظواهر، والتي تستبعد الوحى كمصدر من مصادر المعرفة.

وبذلك يمكن تعرف التكامل المعرفي إجرائياً بأنه: تقديم المعارف والمعلومات المختلفة بطريقة مترابطة ومتكاملة تجمع بين معطيات الحس والعقل والوحي

كوحدة معرفية متكاملة واستمدادها من المصادر الإسلامية بشكل يُسهم في تخطي الحواجز بين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية ".

وبذلك فإن التعريف قد اشتمل على أن تقديم المعارف والمعلومات بطريقة مترابطة ومتكاملة قائمة على الدمج بين معطيات الحس والعقل والوحي، وبشكل يضمن لها الاحتفاظ بوحدتها وترابطها بما يُسهم في تخطي الحواجز بين المناهج والمقررات الدراسية المقدمة للدارسين بكليات التربية.

ثانياً: برامج إعداد المعلم بكليات التربية بين أحادية المعرفة والتكامل المعرفي:

من المؤكد أن أحادية المعرفة في العلوم التربوية المقدمة ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية هي التي تتعامل مع الظواهر التربوية بعيداً عن الوحي كمصدر من مصادر المعرفة، أما التكامل المعرفي فهي تلك المنهجية التي تتعامل مع الظواهر التربوية وهي تستدعي الوحي كمصدر من مصادر المعرفة، وبذلك فهو لا يرفض الفكر التربوي الغربي وما يتضمنه من منجزات علمية وتفسيرات موضوعية وثيقة الصلة بمجال التربية وبرامج إعداد المعلم (النقيب، ٢٠١٣، ٤٨١). ومن أصول التكامل المعرفي في الفكر الإسلامي أيضاً، أن الوحي والكون كلاهما من آيات الله تعالى. فالشريعة وحي من الله تعالى، والكون والإنسان والحياة من خلق الله تعالى. ومن مقتضيات ذلك أن الشريعة لا يمكن أبداً أن تخالف قانون الحياة وسنن الكون كما خلقها الله ﷻ (عكيوي، ٢٠١١،ص ١٩٥)، لذلك يجب على المتخصصين من علماء التربية والقائمين على برامج إعداد المعلمين ألا يقفوا عند تخصصهم فحسب من غير التفات إلى سواه من المجالات، وإنما يعني الفهم العميق لتلك العلوم التربوية من وجهة نظر الغرب دون تعصب، وأن يكون هذا الفهم مربوطاً بدائرة واسعة من الثقافة العلمية العامة، مع تحرير حدود التماس والالتقاء بين تخصصه وغيره من التخصصات. (عكيوي، ٢٠١١،ص ١٩٣) فكلما زاد نصيب علماء التربية من هذه العلوم والمعارف الأخرى زاد عمقه في تخصصه من ناحية.

بالإضافة إلى أن التعاون بين العلماء ضرورة تفرضها الدراسة العلمية الجادة المتكاملة، كما يفرضها التخصص العلمي الدقيق الذي أصبح سمة الحياة العلمية المعاصرة.

ووفق هذا التصور فإن إسلامية التكامل المعرفي لا تعني اختفاء المحتوى الحالي للعلوم التربوية، أو تسطيح ما تحتويه تلك المؤلفات من معلومات ومعارف ونظريات، والاكتفاء بحشو الآيات والأحاديث دون إدراك صحيح لطبيعة تلك المواد التربوية التخصصية المقدمة ببرامج إعداد المعلمين بكليات التربية، وإنما سيكون المطلوب بالفعل أن نتابع تلك العلوم في منابعها الأصولية، وفى أواخر تطوراتها وتجلياتها العالمية المعاصرة، ثم نسترشد في الموضوع بنصوص الإسلام الأصولية: القرآن الكريم والسنة المطهرة، وكذلك بآثار السلف الصالح من أصحاب الرسول ﷺ وسيرتهم وفكرهم ومنهجهم العلمي، بالإضافة إلى ما وصل من فكر علماء الأمه ومفكريها وقادتها المصلحين عبر العصور. (المعهد العالي للفكر الإسلامي، ١٩٨٦، ص ١٢٩- ١٣٠).

لذلك يجب على العلماء المسلمين المتخصصين في مجال التربية تقبل الفكر التربوي الغربي وتناوله بالدراسة بهدف استخلاص ما به من ثمار تتوافق مع الفكر الإسلامي، وما ورد في القرآن والسنة النبوية ولدى الصحابة. كما تشمل اجتهادات المفكرين والتربويين المسلمين على مر العصور من ناحية أخرى بطريقة نقدية تحليلية بناءة؛ ترمى إلى تكوين رؤية تربوية تكاملية متناسقة لمحتوى العلوم التربوية عند تصميم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية حيث تجمع بين شقيها الأول: الجانب الأكاديمي والثاني: مزجها بالأصول الإسلامية الأساسية.

ثالثاً: اسهامات علماء المسلمين في التكامل المعرفي وانعكاساته على برامج إعداد المعلم:

من المؤكد أن الأمة الإسلامية، والأمة العربية يعانون من أزمة حضارية يمكن تفسيرها في ظل وجود الأزمة المعرفية وإشكالية الفكر الإسلامي المعاصر، وجدلية العقل والنقل في الحقل التداولي الإسلامي، ومحنة التنمية الاقتصادية، واستبداد الأنظمة السياسية، واستشكال العلاقة بين العلوم الشرعية والعلوم العقلية بثنائيها: الطبيعية والاجتماعية.(باشة،٢٠١٠، ص٦١٢) والتي انعكست تأثيراتها على النظم التربوية العربية، وما حدث لها من انفصام تربوي قام به المستعمر، حيث جعل المؤسسات التعليمية ما بين مؤسسات مدنية تعني بالعلم المدني العقلي، ومؤسسات تقليدية تعنى بتدريس العلم الشرعي.

بالإضافة إلى سيطرة أفكار الفكر التربوي الغربي وتبني العديد من العلماء لهذه الأفكار والأخذ بها دون تمحيص أو تحليل، وأخذوا يرجون لها ويدعون إلي تبني أفكاره، ويشككون في المبادئ الإسلامية الأصيلة بحجة أنه يصعب العمل بها في الوقت الحاضر؛ لأنها - حسب زعمهم - تقود إلي المرجعية والتخلف، وهذا رأي مخالف لما جاءت به دعوة الإسلام إلي تقدم الأمم ورقيها ودفعها إلي التطور الذي هو سنة الحياة. فغياب الرؤية التوحيدية الكلية عن المعارف أسهمت في تعميق الأزمات الفكرية في العالم الإسلامي، وساعدت علي استمرار الخلط المفاهيمي وهو مالا يمكن أن يتم وفقا لأطروحة تحقيق التكامل المعرفي، إلا بعد إعادة صياغة فكرية لمبادئ العلوم تراعي مبادئ الإسلام ومفاهيمه التأسيسية، ولأن هذه العملية هدفها تحقيق التكامل المعرفي، لذا فإن المهتمين بالخطاب الفكري الإسلامي المعاصر يرون أن مفهوم التكامل المعرفي وإسلامية المعرفة يعبران عن مضمون واحد.(فرج، طنطاوي، ٢٠١١، ص ١٠٥).

إلا أنه يمكن التأكيد على أن فكرة وحدة المعارف والعلوم قد استقرت منذ القدم في الفكر التربوي الإسلامي وفلسفة العلوم لدى العلماء المسلمين، وإنباء بعضها على بعض، وهذا ما دفع العديد من المفكرين المسلمين المعاصرين لمحاولة

"تعزيز الذات المسلمة الحضارية في كتاباتهم وانتاجياتهم الفكرية، ومحاولة منهم لتحقيق التكامل المعرفي لإعادة بث الروح في العلوم وزيادة فاعلية العقل المسلم المعاصر في شتى المجالات". (إسماعيل،٢٠١٣،ص ١٠١).

وهذا لم يتحقق إلا بعطاء عقولهم وإبداعهم وعقلانيتهم المتبعة للوسطية منهجاً، واتخاذهم من ثوابت الشريعة الإسلامية وسنة النبي ﷺ منهجاً ومبادئاً، ومحاولاتهم إحداث التكامل بين كل عناصر الحياة الإنسانية تحقيقاً للتوازن بين متطلبات المادة وتطلعات الروح ومبادئ الوحي. (عبدالله، ٢٠٠٨، ص ١٢٢)، أمثال الكندي الذي جمع بين الرياضيات والفلسفة، وابن سينا الذي جمع بين الطب والفلسفة، وابن رشد الذي جمع بين الطب والفلسفة والفقه، والخوارزمي الذي جمع بين الرياضيات والفقه، والبيروني الذي جمع بين الرياضيات والجغرافيا ومقارنة الأديان.(الميلاد، ١٤٣١ه، ص ص ١٢- ١٣) إلى جانب آخرين أيضاً عرفتهم الثقافة الإسلامية في عصور ازدهارها، وكانت لإسهاماتهم الفكرية انعكاساً لخبرتهم ومعارفهم بالعلوم الشرعية والحكمية.

وهذا ما أكده ابن خلدون في المقدمة بقوله: "اعلم أن العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلا وتعليماً هي علي حقيقتين، صنف منها طبيعي يهتدي إليه الإنسان بفكره، وصنف آخر نقلي يأخذه عن واضعه، الأول هي العلوم الحكمية الفلسفية وهي التي يثبت عليها الإنسان بفكره ويهتدي إليها بمدركاته البشرية وموضوعاتها ووسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها وتحثه عن الصواب وعن الخطأ من حيث هو إنسان مفكر، والثاني وهي العلوم النقلية الوضعية وهي كلها تستند إلي الخبر عن الواضع الشرعي، لا مجال فيها للعقل إلا في إلحاق الفرع من مسائلها بالأصول". (ابن خلدون، ٢٠٠٤، ص ٢٦٧).

ويعد هذا التأصيل المنهجي للعلوم الذي قدمه ابن خلدون يعد بمثابة الأساس المعرفي التي يُنطلق منه لإعادة التكامل بين العلوم النقلية والعلوم الحكمية في

وقتنا الحاضر؛ حيث يعد تحقيق التكامل المعرفي أمراً ضرورياً بين شتي العلوم وألا ينفصل عنها البعد الإسلامي، وبذلك تتحقق هنا وحدة العلوم والمعارف الإنسانية للعقل البشري بصفة عامة والمسلم على وجه التحديد والتي فتح لها الوحي أبواباً شتي من العلوم والمعارف.

فالوحي هو الموضوع الأساسي لكل العلوم، بل إن الحضارة الإسلامية كلها ماهي إلا محاولة لعرض فكري منهجي لهذا الوحي تتضح معالمها من خلال أبنية العلوم نفسها كعلم أصول الفقه الذي يبدأ بالوحي الموجود في الكتاب والسنة كأساس للشعور التاريخي الذي يقوم بدوره في النقل عن طريق مناهج التواتر، وعلم الكلام يبدأ بالوحي محللاً آياته وأحاديثه لإخراج تصور صفات الله وأفعاله، وكذلك يبدأ التصوف بالوحي متمثلا أوامره ونواهيه في السلوك، والفلسفة تبدأ بالوحي وفهمه وغير ذلك من العلوم (النقيب، ٢٠١٠، ص١٠١)، وكذلك العلوم الطبيعية الفيزيائية والكيميائية والفلكية والحيوية والرياضية تبدأ من الوحي لفهم القوانين الإلهية في الإنسان والكون والحياة، وتفسيرها واستعمالها لصالح الإنسان.

لذلك يجب التأكيد أنه لا يوجد أي تضاد بين منطق العلم، ومنطق الوحي كما صورته الحضارة الغربية عند تناولها للمعرفة وعزلها الوحي واعتباره ضد العلم، في حين كانت العلوم العقلية أم النقلية وفق النظرة الإسلامية للمعرفة توصل إلى الله ﷻ. "وهكذا كان العلماء يقمون ببحوثهم مؤمنين بأن العلم ركن أساسي من أركان العقيدة، ولم تكن فكرة التعارض بين العلم والإيمان الديني تخطر ببال أحد منهم؛ بل إن كل من أثاروا هذه الفكرة لم يكونوا من العلماء، ولم تكن لديهم أدني فكرة عن الطبيعة الحقيقية للبحث العلمي وعن أهدافه الإنسانية الرفيعة" (زكريا، ١٩٧٨، ص ١٦٠).

ومن هؤلاء العلماء ابن تيمية ورؤيته في إحداث التكامل بين العلوم من زاوية الرؤية الإسلامية الوجدانية فعند حديثة عن علم الفلسفة، وما جاء به العقل

البشري، وما جاء به الأنبياء فإنه ينتصر إلى الوحي ويوضح الهدي لما جاء به الوحي، وما جاءت به عقول الفلاسفة من تخبطات.

أما عند حديثه عن علم التربية فقد أكد على أن شموليتها واضحة في الإسلام، وذلك لأنها التربية الإسلامية تهتم بالسلوك الظاهري والباطني في نفس الوقت، بينما يؤكد دائما أن التربية الغربية تفصل الجانب الباطني من السلوك ولا تعبر عنه لأن غايتها دنيوية فقط، فجاءت نظرته للعلوم التربوية متكاملة لأنه ربطها بالسلوك الذي ينعكس إيجابيا علي بناء المجتمعات(إسماعيل، ٢٠١٣، ص ١٦٣) فيقول إن " الصراط المستقيم هو أمور باطنة في القلب: من اعتقادات، وإرادات، وغير ذلك، وأمور ظاهرة: من أقوال، أو أفعال قد تكون عبادات، وقد تكون أيضا عادات في الطعام واللباس، والنكاح والمسكن، والاجتماع والافتراق، والسفر والإقامة، والركوب وغير ذلك". (ابن تيمية، ١٩٩٩، ص ٦٩).

فالعلوم التربوية التي استطاع فيها أن يوضح فكرة التكامل المعرفي التي ربطها ارتباطا وثيقا بالإيمان، موضحاً قدرتها على تحقيق السلوك السليم داخل المجتمع اعتماداً على الكتاب والسنة، بالإضافة لربطه كل أحاديثه عن التربية بتربية المتعلمين والاهتمام بهم حتى يتعلموا السلوك السليم في عمارة الأرض وخلافة الله ﷻ.

وينصح أبو حامد الغزالي (١٩٩٢، ص ٥١) طلبة العلم بقوله " لا تستغرق عمرك في فن واحد طالباً الاستقصاء فيه فإن العلم كثير والعمر قصير، وقال أيضاً: من وظيفة طالب العلوم أن لا يدع شيئاً من العلوم المحمودية إلا ينظر فيه نظراً يطلع به على مقصدة، فإن العلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض، ثم يشرع في طلب التبحر في الأهم فالأهم". فهو بذلك يؤكد أن على المتعلم يجب عليه " ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب.. إن العلوم مترتبة ترتيباً ضرورياً، وبعضها طريق إلى بعض". (الغزالي،١٩٩٢، ص ٧٠)كما يقول اليوسي(١٩٩٨،

ص٣٨٥) "وليعلم أن العلوم داخلٌ بعضها في بعض وليس أحد يُكمل في شيء على ما ينبغي، وهو جاهل بالبواقي ولا سيما العلوم الشرعية وهي المقصودة ".

أما ابن رشد فقد أكد علي مسألة التكامل المعرفي في غير موقع من أعمالها، يقول: "فإن الموجودات، إنما تدل على الصانع بمعرفة صنعتها، وإنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتمّ كانت المعرفة بالصانع أتمّ. (ابن رشد، ٢٠١٠، ص ٢٩١) ".

كما أنه كان يرسخ لفكرة التكامل المعرفي " فقد كان عالما، وطبيبا، وفيلسوفا، واهتم بطبيعة العلوم، وكيف أن العلم يعد قوة الشعوب إذا أحسن استغلالها، وأن الجهل يعد معبراً عن التخلف والظلام. ودعا إلى التأويل العقلي، ودرس مشكله الحرية والإرادة على أساس برهاني عقلي مرتبطا بفكره الفلسفي الذي يغلب عليه ".(إسماعيل، ٢٠١٣، ص ١٦٦).

أما عن عبدالحميد أبو سليمان، كمفكر إسلامي معاصر أصدر له العديد من الكتب والأبحاث العلمية المختلفة والتي تهتم بالمنظور الإسلامي والتغيير والإصلاح للأمة الإسلامية، وكل هذه المؤلفات لم تخرج عن فهم ومقاصد الوحي، وكذلك فهم مبادئه، والتي لا يمكن أن تتم دون امتلاك صاحبها للمنهجية الإسلامية القادرة على إدراك الواقع والتعامل المتوازن مع الثوابت والمتغيرات.(أبو سليمان، ٢٠٠٨، ص ٧).

وفي معظم كتاباته يؤكد على أن المسلمين يفقدون النظرة الكلية للدين في معظم أمورهم، الأمر الذي جعلهم يبتعدون عن تطبيق ما يؤمنون به في كثير من الأحيان، وهو ما أرجعه إلى تطور الثقافة بصفة مستمرة، وإلي الانشطار بين الثقافتين المدنية والأجنبية، فأصبح العالم الإسلامي بين اتجاهين، أحدهما يفرط تمام التفريط في البعد الديني، والآخر ينحو به باتجاه التقليد وينزع منه باب الاجتهاد، ويرفض كل ما جاءت به المدنية وثقافتها".(إسماعيل،٢٠١٣، ص ١٤٧).

ولهذا فيرى ملكاوي (٢٠١٠، ص٦٥) أنه "لم يحاول تقديم المعرفة الإسلامية على شكل كمي فقط، ولكن على أنها عملية ديناميكية تقوم على توفير العناصر المتكاملة ومعالجتها المنهجية في حركة دائمة تتوخى الثوابت وتراعي المتغيرات على الدوام لينهل من المعرفة الأكاديمية كل أستاذ، وطالب علم بعملية النظر والتفكير الدائم والمستمر لتوليد المعارف الإسلامية التي تمثل المفاهيم وتنمي الطاقات وتواجه التحديات".

أما الرؤية الحضارية الكونية في نظر أبو سليمان (٢٠٠٩، ص ١٤٩) هي" بمنزلة الجذور التي تنطلق منها جملة المبادئ والمفاهيم والقيم التي تجسدها منهجيات التفكير، وبغير ذلك يكون من الصعب كشف ما يكون قد لحق بمنهجية التفكير من سوء الفهم والتشوهات". كما أنها "رؤية توحيدية غائية أخلاق إعماريه تعبر عن الفطرة الإنسانية السوية، غايتها تحقيق الإستخلاف؛ وهو كما يراه المؤلِّف "الوعي والحضور الإعماري الخير في الزمان والمكان بمعنى أنها رؤية تعتمد إلى تحقيق الذات لا إلى إلغائها من خلال ابتعاث الخيرية الكامنة فيه "(أبو سليمان، ٢٠٠٩، ص ٧٦).

أما عن إسلامية المعرفة فهو يرى قيامها على الرؤية الكونية القرآنية التي تمكنت من إعداد وتأهيل الصحابة رضوان الله عليهم، فحققوا " إنجاز حضاري كان لمنطلقاته القرآنية أعظم الأثر في تجديد بناء الحضارة الإنسانية وارتقاء العقل السني والأخلاقي إلي آفاق علمية وإنسانية سامية واسعة، بدأ معها عهد جديد من التعامل مع السنن الكونية في التسخير والإبداع المادي، وفي الوعي بوجوب التزام القيم والغايات الروحية والأخلاقية في تسخير تلك السنن الكونية وترشيد مسيرة الإنسان الحضارية ".(أبو سليمان، ٢٠٠٩، ص ١٨٧).

وبهذا فإن "إسلامية المعرفة تعد غاية وقضية روحية ومعرفية عملية تربوية نشأت في عقول أبناء هذه الأمة وضمائرهم، واتسمت بالإيمان برسالة الإسلام،

وإدراك الروح والطاقة الحضارية التي قامت عليها حضارة الإسلام في سالف العصور". (إسماعيل، ٢٠١٣، ص ١٥٦).

ومن هذا المنطلق فقد تميزت أفكاره حول إسلامية المعرفة بأنها قد جمعت ثقافتها بين معارف الثقافة والتاريخ الإسلامي من ناحية، والثقافة والعلوم المعاصرة من ناحية أخرى مما يحقق لها النضج والحنكة بسبب ممارساتها العلمية، لذا فقد نجح أبو سليمان في الانتقال من البعد النظري إلى فضاء الممارسة، باعتبارها تعكس سلامة العقل النظري أو تعكس اختلاله، ومن ثمة كانت مبادرته بتأسيس الجامعة الإسلامية لترجمة فكرة إسلامية المعرفة في دعوة منه لإصلاح مناهج الفكر الإسلامي. (صافي، ١٩٩٦، ص ٩).

أما عن وجهة نظره في التكامل المعرفي فترى إسماعيل (٢٠١٣، ص ص ١٥٦- ١٥٧) أنه قد حاول" عند عرضه وفهمه لقضية التكامل المعرفي في العلوم أن يعرض لها من وجهة إسلامية المعرفة حيث اعتبر المفهومين واحدا، وانطلق في ذلك من النظرة إلى تصحيح العلوم الإنسانية والاجتماعية وطرق البحث فيها، فبقدر ما تصبح العلوم الإنسانية متوافقة مع النظرة الإسلامية، بقدر ما تستطيع تحقيق التكامل في العلوم الإنسانية، ونادت أفكاره بضرورة الربط بين العلوم الإنسانية وما يحدث في المحيط العربي الإسلامي، وذلك حتى تبعد عن المنابع الغربية أحادية النظرة، وهذا ما يحقق لها النجاح والاستمرار في نفعها داخل المجتمع الإسلامي".

وبهذا فقد حدد أبو سليمان (٢٠٠٩، ص ١٨٧) ما يعنيه بمفهوم التكامل المعرفي وأبعاده التطبيقية بأنه يتكون " أكاديميا من دراسات، ومساقات لخدمة فهم الوحي، وتوثيقه وضبطه، وإمداد صاحب كل اختصاص في مجاله المعرفي – سواء كان اجتماعيا أم إنسانيا أم ماديا بالمقاصد، والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والتصورات، والضوابط الكلية اللازمة لكل مجال وفرد، ولكل صاحب اختصاص، بهدف توفير لوازم الإنتاج العلمي الحضاري الصحيح الراشد".

وبناء على الطرح السابق فإن فكرة التكامل المعرفي عند العلماء المسلمين نبع من قضية الرؤية الكونية التوحيدية ومن الربط الدائم بين المجالات المعرفية التي يتحدث عنها القرآن الكريم، إلى الحد الذي تكاد تختفي فيه الحدود الفاصلة بينها، بل وتختفي معها أيضا اهتمامات المسلم في حياته، فالآيات القرآنية تصل الدنيا بالآخرة وعالم الغيب بعالم الشهادة لكن الأهم من ذلك هو بيان الوحدة والتكامل بين مصادر المعرفة وغاياتها. وبهذه الصورة التكاملية للمعرفة في الفكر الإسلامي، وهذه الشواهد لإسهامات العلماء تكفي دليلاً على أنها واضحة في الأذهان منذ انطلقت علوم الإسلام، فكانت راسخة معروفة عند المحققين من العلماء، فكانوا يصدرون عنها بحسب ما تيسر في زمانهم من العلوم والمعارف، كل من جهة علمه.

ثالثاً: تجارب الجامعات في تبني فكرة التكامل المعرفي بناءً على اسهامات علماء المسلمين.

سيقتصر البحث الحالي على عرض تجربة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى في مجال التكامل المعرفي داخل المناهج والمقررات الدراسية المقدمة لطلابها بكافة المستويات والتخصصات الرائدة وإحدى الانعكاسات لرؤية ورسالة الجامعة من ناحية وللرؤية الهادفة إلى أسلمة المناهج بشكل تكاملي، لهذا سوف يقتصر البحث الحالي على تناول تجربة قسم التربية الإسلامية والمقارنة ومحاولته الإعلاء من مكانة التربية الإسلامية وذلك على النحو التالي: (كلية التربية، ١٤٣٧ه، ص ص ١- ٢).

١- **نبذة تاريخية عن القسم**: قسم التربية الإسلامية والمقارنة أحد أقسام الدراسات العليا بكلية التربية والتي أنشئت عام ١٣٨٣/٨٢هـ، وتأسس قسم التربية وعلم النفس عام ١٣٨٦/٨٥هـ، وفي عام ٩٤/ ١٣٩٥هـ تحول القسم إلى قسم التربية

للدراسات العليا، وفي عام ١٤٠٤هـ استقل القسم عن مجموعة الأقسام الأخرى بمسمى قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

٢- **الرؤية والرسالة والأهداف:** يتبنى قسم التربية الإسلامية والمقارنة في مجال التطوير فلسفة تقوم على تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها من خلال الاضطلاع بمسؤوليات تحقيق الريادة في جوانب الإثراء المعرفي للدراسات الإنسانية والتأصيل الإسلامي لعلومها، وإعداد التربويين المتميزين، والارتقاء بمستوى البحث التربوي للمستويات العالمية، والمساهمة في تطوير التعليم في منطقة مكة المكرمة وتحقيق الريادة في المجالات التربوية كما يسعى القسم للوفاء بهذه المسؤوليات من خلال الشراكة الفاعلة مع أقسام كليات التربية والمؤسسات المحلية، الحكومية منها والأهلية، إضافة الشراكة مع المؤسسات الريادية العالمية.

٣- لذلك جاءت رؤية القسم تعمل على تحقيق التميز والريادة التربوية في جانبي الأصالة والمعاصرة سعيا إلى تطوير منظومة التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع على المستوى المحلي والعالمي، ليصبح القسم بيت خبرة ينافس الأقسام التربوية في مجال التخصص.

٤- **رسالة القسم**: الاستثمار الإيجابي لطاقات الدارسين وتمكينهم من حمل رسالة " اقرأ " المتمثلة في القيام بمسؤولية الخلافة والإصلاح في الأرض والشهادة العلمية والحضارية على الناس وفق منهج الإسلام وتربيته السمحة، ليحقق:

- ثقة المجتمع في مجال العلوم التربوية وتأصيل معارفها.
- نتاجا بحثيا تربويا متميزا يسهم في تطوير الأداء التربوي، لتعزيز جهود الإصلاح التربوي وتطوير ممارساته المختلفة.
- تعزيز القيم التربوية الإسلامية في حياة الفرد والمجتمع، والمشاركة في تحسين منظومة التعليم في مكة المكرمة وتطويرها.

وقد ارتكزت رؤية ورسالة القسم على مجموعة من القواعد التي تنطلق منها لتحقيق أهدافها، وهي:

- استثمار بعدي المكان والمكانة العظيمين لمكة المكرمة في نفوس المسلمين وتوظيف ذلك لخدمة القسم باعتبار ذلك خصيصة له يتفرد بها على غيره من المؤسسات المماثلة في العالم الإسلامي، سعيا لإيجاد بيئة معرفية وتربوية متميزة.
- كما يسعى القسم إلى توجيه كافة أنشطته العلمية والبحثية والإدارية نحو تحقيق رضا الجهات المستفيدة، مع التحسين المستمر لجودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة، كيما تصل بهم إلى المستويات التي تحقق التميز التنافسي في سوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي، من خلال توفير بيئة قائمة على مفهوم الجودة الشاملة.

٥- **أهداف القسم:** وتتمثل أهداف القسم فيما يلي: (كلية التربية، ١٤٣٧هـ، ص ٢)

- توجيه العلوم التربوية توجيهاً إسلامياً على هدي من كتاب الله تعالى وسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم.
- بناء الشخصية الإسلامية المدركة لحقوقها والقادرة على أداء واجباتها نحو مجتمعها وأمتها.
- إعداد المتعلم إعداداً تربوياً على هدي من كتاب الله تعالى، وسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، مع الاستفادة من النظريات والطرق والأساليب الحديثة لتنمية قدراته الذاتية والعلمية وتطوير أدائه الأكاديمي والمهني ليحقق مفهوم التعلم المستمر والنمو المهني وفق قيم وحاجات المجتمع ومعايير الاعتماد الأكاديمي.
- تنمية وتطوير مجالات البحث العلمي من خلال المشاركة في البحوث العلمية التي تسهم في معالجة القضايا والمشكلات التربوية، والإسهام في إخراج باحثين في مجالات التخصص.

- المساهمة الفاعلة في خدمة المجتمع بتلبية احتياجات سوق العمل وذلك من خلال إعداد وتخريج متخصصين في مجال الأصول الإسلامية للتربية على مستوى مرحلتي الماجستير والدكتوراه، والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات المحلية والعربية والعالمية.
- تحقيق التميز والتنافسية في التعليم والتعلم والبحث العلمي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ومواكبة المستجدات والإسهام في التطوير المستمر للمجتمع تمشيا مع رؤية الجامعة خلال السنوات القادمة.

٦- برامج قسم التربية الإسلامية:

برامج قسم التربية الإسلامية لدرجة البكالوريوس:

ويمكن تحديدها على النحو الذى حدده توصيف المقررات الدراسية المقدمة لطلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس، حيث يدرس الطالب أو الطالبة عند التحاقه بدرجة البكالوريوس مقررات دراسة يقدمها قسم التربية الإسلامية بواقع ساعتين معتمدين وهى (اسهامات علماء المسلمين في تربية الطفل- الأصول الإسلامية للتربية- التعليم في المملكة- المدخل إلى التربية- التربية الوطنية – دور الأسرة). وبعد اجتياز الطالب أو الطالبة لمقررات درجة البكالوريوس يمكنه الالتحاق بدبلوم التربية العالي. (جامعة أم القرى، ١٤٣٧ه، ص ص ١- ٥٠).

برامج قسم التربية الإسلامية لدرجة دبلوم التربية العالي:

ويمكن تحديدها على النحو الذى حدده توصيف المقررات الدراسية المقدمة لطلاب وطالبات مرحلة دبلوم التربية العالي، وهى: (جامعة أم القرى، ١٤٣٧ه، ص ص ١- ٤٦)

- يدرس الطالب أو الطالبة عند التحاقه بدبلوم التربية العالي المقررات الدراسية التالية (تاريخ الفكر التربوي - فلسفة التربية- علم الاجتماع التربوي -

قضايا ومشكلات التعليم - الأصول الإسلامية للتربية) بواقع ساعتين معتمدتين.

- وبعد اجتياز الطالب أو الطالبة لمقررات درجة دبلوم التربية العالي، وبعد اجتياز الاختبارات المحددة من قبل أعضاء القسم وفق اللائحة المنظمة للعمل المرحلتين يمكن للطالب أو الطالبة الحصول على درجة الماجستير في التربية الإسلامية.

برامج قسم التربية الإسلامية لدرجة الماجستير:

وبعد اجتياز الطالب أو الطالبة للشروط المؤهلة للالتحاق بدرجة الماجستير في التربية يشرع في دراسة المقررات التالية: (جامعة أم القرى، ١٤٣٧ه، ص ١).

- مقررات دراسية بواقع ساعتين معتمدين، هي (اجتماعيات التربية – التربية الإسلامية وتحديات العصر – التربية المقارنة– المبادئ التربوية في الكتاب والسنة– تأصيل التعليم في العالم الإسلامي – حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية – فلسفة التربية – قراءات في التخصص اللغة الإنجليزية – مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي– طرق البحث في مجال التربية الإسلامية).
- مقررات دراسية بواقع ثلاث ساعات معتمدة، هي (الفكر التربوي عند المفكرين المسلمين– النظرية التربوية الإسلامية).
- وبعد أن ينتهي الطالب أو الطالبة من دراسة تلك المقررات الدراسية يشرع في كتابة مخطط البحث ورسالته التي يمنح بعدها درجة ماجيستر في التربية الإسلامية.

برامج قسم التربية الإسلامية لدرجة الدكتوراه:

وبعد اجتياز الطالب أو الطالبة للشروط المؤهلة للالتحاق بدرجة الدكتوراه في التربية يشرع في دراسة المقررات التالية: (جامعة أم القرى، ١٤٣٧هـ، ص ١).

- مقررات دراسية بواقع ساعتين معتمدين، هي (التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية – مناهج البحث في التربية الإسلامية).
- مقررات دراسية بواقع ثلاث ساعات معتمدة، هي (التربية في صدر الإسلام – النظرية التربوية الإسلامية ومقارنتها بالنظريات الأخرى – جهود علماء المسلمين في المجال التربوي- مذاهب فكرية معاصرة).
- وبعد أن ينتهي الطالب أو الطالبة من دراسة تلك المقررات الدراسية يشرع في كتابة مخطط البحث ورسالته التي يمنح بعدها درجة الدكتوراه في التربية الإسلامية.

ويتمتع قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى بقدرته على محاولة إحداث التكامل المعرفي بين مقرراته من وجهة نظر التأصيل الإسلامي للعلوم الإنسانية، حيث يحرص علي تقديم المعرفة التربوية في ضوء وحدتها الإسلامية فجميع مناهج القسم تعكس صورة التكامل المعرفي فمواد مثل (الأصول الإسلامية للتربية - النظرية التربوية الإسلامية – التربية الإسلامية وتحديات العصر – المبادئ التربوية في الكتاب والسنة – تأصيل التعليم في العالم الإسلامي - تاريخ التربية في الإسلام – مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي – جهود علماء المسلمين في المجال التربوي- التوجه الإسلامي للعلوم التربوية) كلها تعكس التكامل على المستوى الأفقي التي تساعد على استنباط القيم التربوية في ضوء ما جاء في الوحي والسنة النبوية وسير الصحابة في تأصيل العلوم التربوية، ويحاول الربط بين العلوم الشرعية والكونية.

وبهذا فالقسم يؤكد أن التربية تستمد قيمتها وتوجيهاتها وفلسفاتها وغاياتها من الإسلام، حيث أنها لا " تعمل بمعزل عن توجيهات الإسلام وتعاليمه سواء في إطارها النظري أم تطبيقاتها التربوية وهي بهذا المعني تشمل تربية الفرد والمجتمع المسلم والأمة المستخلفة على حمل رسالتها، معتمدين في ذلك علي ثوابت الأمة الإسلامية الثابتة وفق المرجعية المستمدة من كتاب اللّه وسنة نبيه" (النقيب،١٩٩٧، ص ١٨٣).

وبناء على ذلك فقد حمل قسم التربية الإسلامية والمقارنة على عاتقة رسالة التأصيل لتربية إسلامية نابعة من القرآن والسنة والتراث التربوي الإسلامي، حيث تتوفر للقسم محتويات معرفية في كافة التخصصات التربوية خاصة الإعداد التربوي السليم للمعلم المسلم الذي قامت علي أسسه رؤية ورسالة الكلية.

رابعاً: ضروريات تحقيق التكامل المعرفي ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية.

وفي ضوء التكامل بين العلم التربوي والعلم الشرعي يكون تربية الإنسان هو المقصد للأمة، هو الذي يجد التفاعل داخل المجتمعات ما بين عطاء الوحي ومتطلبات العقل، بحيث ترتقي وظيفة الإنسان من مجرد وسيلة إلى أداة للإنجاز الحضاري، وإلى مستوى يجعل المنجزات الحضارية التي يصنعها، وسائل مسخرة لخدمته، وتحقيق إنسانيته، بدلا من أن تكون مسخَرة له، فهو الإنسان المكلف والملتزم بين تعاليم الوحي وتطلعات العقل. (عواشرية، ٢٠١٠، ص ٣٩٦) لهذا جاءت التربية الإسلامية بمفهومها تهدف إلى تحقيقها بالنشأة الجسمية والعقلية، والروحية، وتعمل على تأهليه وإكسابه الخبرات والمهارات.

وهذا الهدف الذى تسعى إليه التربية الإسلامية يتحقق من خلال توفير ثلاثة أمور: الأول توفير جهاز تربوي ضخم يتناسب حجمه مع حجم البشرية التي تسكن الكرة الأرضية، والثاني مؤسسات تربوية تتسع للجهاز التربوي المشار إليه، وتوفر

له القيام بوظيفته بين أهل المعمورة جميعاً، والثالث أساليب تربوية لها من الشمولية والواقعية وقلة التكاليف ما يحققها". (الكيلاني، ١٩٩٧، ص ٥١٦).

الأمر الذي يجعل برامج إعداد المعلم بكليات التربية ذات فاعلية حيث توجد مناهج علمية أكاديمية قائمة على رؤية تكاملية معرفية بين العلوم الشرعية والتربوية تهيمن على إجراءات المنظومة التربوية في كليات التربية؛ لذلك فإن تحقيق التكامل المعرفي ببرامج إعداد المعلم أصبحت أمراً ضرورياً من الناحية الحضارية والتربوية.

خامساً: التصور المقترح لتحقيق التكامل المعرفي كمدخل لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية:

من المؤكد أن إعداد المعلم في أى بلد إسلامي لا يمكن أن يكون شأناً خاصاً بكل دولة، فهناك القواسم الإسلامية والمهنية المشتركة التي ينبغي أن يلم بها المعلم المسلم مهما كانت جنسيته ووطنه، ومهما كانت لغته، إن جميع العلوم التربوية والنفسية قاسم مشترك لجميع المعلمين، ولابد أن تدرس من منظور وحدة المعرفة الإسلامية، وكذلك جميع الأدوار المهنية والكفاءات الوظيفية والتكنولوجية تمثل قاسماً مشتركاً لجميع المعلمين.(النقيب، ٢٠١٣، ص ٥٠١).

فإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية في أي مكان في العالم الإسلامي عندما تقوم على رؤية أكاديمية قائمة على وحدة المعرفة الإسلامية وتكاملها، وتوفر لطلابها مناخاً تعليمياً إسلامياً فإنها تستدعي مشروعاً إصلاحياً فكرياً حضارياً من منظور إسلامي.

وبناء على ذلك يقدم البحث تصوراً مقترحاً لتحقيق التكامل المعرفي كمدخل لإصلاح برامج إعداد المعلم بكليات التربية بناءً على النتائج التي توصل إليها وهي على النحو التالي:

(١) تحقيق التكامل المعرفي في برامج إعداد المعلم بكليات التربية يقوم على رفض الازدواجية المعرفية، والتي ساهمت في جعل التعليم في البلدان الإسلامية ينقسم إلى قسمين: الأول يهتم بالتعليم الديني، والثاني التعليم الذى يهتم بالمعارف الحديثة، الأمر الذي أدى إلى وجود سلبيات في طبيعة المنتج التعليمي في البلاد الإسلامية.

(٢) تشكل إسهامات علماء المسلمين التي تناولت مفهوم التكامل المعرفي دوراً بارزاً في إصلاح التعليم الجامعي بشكل عام، وذلك في التخلص من الازدواجية والقطيعة بين العلوم التربوية والشرعية مما يسهم في توفير برامج إعداد المعلم القائمة على فكرة التوحد والتكامل المعرفي.

(٣) وجود العديد من الخبرات والتجارب التي اهتمت بإصلاح التعليم الجامعي وعلى وجه التحديد كليات التربية من منظور التأصيل للعلوم التربوية والاجتماعية لمواكبة ظروف العصر ومتغيراته، مثل تجربة قسم التربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود، تجربة معهد إسلام المعرفة إمام بالسودان، تجربة قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر الشريف، تجربة جامعة الأمير عبدالقادر الإسلامية بالجزائر، تجربة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية جامعة أم القرى... وغيرها.

التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى إصلاح برامج إعداد المعلم من زاوية تأصيلية وذلك من خلال:

- تحقيق إسلامية العلوم والمعارف داخل برامج إعداد المعلم بكليات التربية.
- الوعي بمصادر المعرفة الإسلامية وتكاملها.
- تجاوز أحادية العلوم التربوية داخل برامج إعداد المعلم بكليات التربية.

- فهم واستيعاب العلوم الحديثة لربطها بالعلوم الشرعية تحقيقاً لفكرة التكامل المعرفي عند إصلاح مناهج الفكر المقدمة للدارسين بكليات التربية.

وبناء على ذلك التصور المقترح يقوم على التالي:

(١) إعادة النظر في سياسية الإعداد التربوي داخل كليات التربية الذين تربوا في ثقافة الفصل المصطنع في المواد التي تدرس داخل كليات التربية، والتي تسبب في ضيق أفق الطلاب وضحالة ثقافته وسطحية فكره، مما يؤدى إلى سطحية المواد والمناهج التي يبحث فيها، الأمر الذى يؤدى إلى قلة وضوح أهداف السياسيات التربوية، وقله ارتكازها على رؤى مستقبلية ومحاور استراتيجية لا تستند إلى أي أساس إسلامي واضح".(إسماعيل، ٢٠١٣، ص٣٠٣).

(٢) تعديل الأهداف التربوية لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية وذلك من خلال تحقيق أهداف التكامل المعرفي في إصلاح المنظومة التربوية الجامعية مع مراعاة التركيز على الأهداف الإنسانية، والأهداف التربوية الدولية والتسامح الديني وقبول الانفتاح على الثقافات الأخرى، وبحيث تشجه هذه الأهداف على الاهتمام بعلوم الشريعة بجانب العلوم التربوية المدنية.

(٣) تقديم المعرفة التربوية في مجالاتها المتخصصة المختلفة عبر خطة إسلامية المعرفة في تصميم البرامج وتوصيف المقررات، التي يرتبط فيها البحث بالتدريس ارتباطا عضويا، وهو هدف يناسب مرحلة الماجستير (بالمقررات والبحث التكميلي)، حيث يكون التركيز الأكبر علي تدريب الباحثين علي البحث ومهاراته مع تقديم معرفة تربوية متقدمة في مجالات التخصص. (أبو بكر، ٢٠٠٧، ص١٨١).

(٤) إزالة الحواجز بين فروع العلوم من خلال ربط المناهج الدراسية بالواقع الذي يعيش فيه المتعلم وتسخير المعرفة التربوية لتخريج المعلم القادر علي بناء عقول المتعلمين في كل المراحل الدراسية وزيادة إدراكهم بعلوم الوحي والقرآن.

(٥) إحداث نوع من التكامل المعرفي بين التخصصات المختلفة الإنسانية والتربوية من شأنه أن يعمل على بناء الشخصية المتكاملة للمعلم المسلم الذى تهدف كليات التربية إلى إعداده وتأهيله. وعلاج عيوب المناهج المنفصلة؛ لأن الجمع بين القراءتين يعمل على تلبية ميول المتعلم النفسية، وينمي الجانب الروحي لديه ويساعده على حل المشكلات التعليمية بشكل يمثل النسق التربوي الإسلامي.

(٦) توفير الهيئة التدريسية الفاهمة لفلسفة التكامل وأهدافه، والمتعلم المدرك لأهمية الجمع بين العلوم الإسلامية والتربوية. وذلك من خلال "تفعيل العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم: لتحقيق أهداف مشروع التكامل المعرفي في كليات التربية فإن الأمر يتطلب أن تكون العلاقة بين الأستاذ والطالب مبنية علي التعاقد المعرفي والاجتماعي، فالأستاذ يخطط وينظم للفعل التعليمي في سياق يرعى ويحافظ على خصوصية العالم الإسلامي، ثم يقوم الطالب بتنفيذ الأهداف والمشاركة في العمل التعليمي والتربوي الذى يطلب منهم من أجل بلوغ الأهداف المتوقعة وكلها أمور تطلبت مشاركة الجميع في العملية التعليمية"(إسماعيل، ٢٠١٣، ص ٣١٧).

(٧) تقديم الأنشطة التربوية التي تفعل مفهوم التكامل المعرفي للكون وإعماره، وذلك بمواجهة الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، والتي تهيئ لهم الفرص المتعددة للحصول على المعارف التربوية المختلفة التي تخدمهم في مجال دراستهم، سواء كانوا طلاب في المرحلة الجامعية الأولى، أو الدراسات العليا التربوية.

وبناء على ذلك فإن برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ظل هذا التصور المقترح تحاول تطبيق الرؤية الكلية في كل عناصر منظوماتها التربوية التي تساعد في تكوين المعلم المسلم النافع لبلاده من خلال مجموعة من الآليات حددها لدرع(٢٠١٠، ص ٥٥٩) في مجموعة من الآليات هي:

١- إعادة النظر في محتوى المناهج التربوية: من خلال تضمينها بالمفاهيم والتصورات الإسلامية بعد عزل المفاهيم والتصورات الغربية منها، وجعل المعرفة الإسلامية الموروثة لمتطلبات العصر، أقدر على مواجهة قضايا، وتحقيق التكامل المعرفي في بنية المناهج الجامعية، من خلال مستويين الأول منها: فلسفي نظري، والثاني عملي تطبيقي.

٢- تصنيف المعرفة التربوية في ضوء المبادئ الوجودية الخمسة المتمثلة في وحدة الخالق، ووحدة المخلوق، ووحدة الحقيقة، ووحدة الحياة، ووحدة الإنسانية، بحيث تحول التوحيد في مناهجها من مجرد العلاقة التصورية لثنائية الخالق والمخلوق، إلى محتوى معرفي يصل الطالب بربه عن طريق تعقل الإنسان للوحي، واكتشاف سنن الخلق.

٣- تقديم المساعدات اللازمة لطلاب الدراسات العليا المادية منها والبحثية، وتأمين الظروف الكفيلة بتوسيع رؤية الباحث، والأخذ بيده عند اختيار بحثه وتحديد فروضه بما يمكنه من السير ببحثه وتنمية أفكاره المبدعة وتلبية اهتماماته وفق ما يتمتع به من خصائص واعتماد تنظيم مزدوج للطالب بين البحث في العلوم الشرعية وغيرها التربوية.

المراجـع

١. إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد محمد (٢٠١٠)."التكامل المعرفي و علاقته بالإصلاح الفكري المنطلق من الجامعات: قراءة في إسهامات الدكتور عبدالحميد أبو سليمان و تجربته في إصلاح التعليم الجامعي". في المؤتمر العلمي الدولي - التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي - المعهد العالمي للفكر الإسلامي - الجزائر تلمسان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة أبو بكر بلقائد وجمعية العلماء المسلمين. ص ص ٣٢٣ – ٣٥٢.

٢. إبراهيم، أبوبكر محمد أحمد (٢٠٠٧). التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

٣. ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (٢٠٠٤). المقدمة. (شرح وتحقيق محمد الإسكندراني). بيروت: دار الكتاب العربي.

٤. ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور(د.ت). لسان العرب، ج١١. بيروت: دار صادر.

٥. أبو سليمان، عبد الحميد أحمد (٢٠٠١). "إسلامية الجامعة وتفعيل التعليم العالي بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية نموذجاً" لبنان: إسلامية المعرفة. (ع ٢٦).(مج٧).ص ص ١١٥ – ١٥٠.

٦. أبو سليمان، عبدالحميد (٢٠٠٨). الخطاب الإسلامي المعاصر وتشوهات الخلط والتسطيح. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

٧. أبو سليمان، عبدالحميد (٢٠٠٨). الرؤية الكونية الحضارية القرآنية المنطلق الأساسي. القاهرة: دار السلام.

٨. إسماعيل، علا عاصم السيد (٢٠١٣). التكامل المعرفي مدخل لتحقيق الإصلاح التربوي في كليات التربية على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٩. الأصفهاني، الحسن بن محمد المعروف بالراغب(د.ت). المفردات، (تحقيق: محمد كيلاني).بيروت: دار المعرفة.
١٠. السيد، فايز أحمد؛ محمود، أمل محمد (٢٠٠٦ أبريل). فاعلية وحدة مبنية على التكامل بين مادتي التاريخ والتربية الفنية باستخدام الكمبيوتر لتنمية التحصيل واكتساب بعض مهارات التعبير الفني والاتجاه نحو الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، (مج٢)، مؤتمر إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة الفيوم ١٨- ١٩ابريل.
١١. السيد، كريمة الحسنين (٢٠٠٩). وحدة مقترحة في الملابس الجاهزة قائمة على التكامل في المواد الفنية لطلاب المرحلة الثانوية الصناعية وفعاليتها في تحقيق أهدافها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.
١٢. الصافي، لؤي (١٩٩٦)." إسلامية المعرفة من المبادئ المعرفية إلي الطرائق الإجرائية".مجلة إسلامية المعرفة. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.(ع٣). يناير.
١٣. العيشي، عبدالله بن محمد (٢٠٠٩). التوجيه الإسلامي لمنهجية البحث التربوي المعاصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربوي جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٤. الغزالي، أبو حامد(١٩٩٢). إحياء علوم الدين.(ج١). بيروت: دار الجيل.
١٥. الكيلاني، ماجد عرسان (١٩٩٧). أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية. القاهرة: المعهد العالي للفكر الإسلامي.
١٦. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(١٩٩٥).تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٤ – ١٩٩٥. القاهرة: المركز القومي للبحوث،

١٧. المعهد العالي للفكر الإسلامي(١٩٨٦).إسلامية المعرفة، المبادئ العامة، خطة العمل الإنجازات، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
١٨. الميلاد، ذكي (١٤٣١هـ). التكامل المعرفي بين العلوم في رؤية علماء الطبيعيات المسلمين المعاصرين، مجلة الكلمة، ثقافتنا للدراسات والبحوث، مج(٦)، ع(٢٢)، ص ١١- ٤٠.
١٩. النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن (١٩٩٧). التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٠. النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن (٢٠١٠). في مسيرة إسلامية للمعرفة. القاهرة: دار السلام.
٢١. النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن (٢٠١٣). التكامل المعرفي كأداة لإصلاح التعليم الجامعي: كليات التربية نموذجاً. المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة - كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر المنصورة: كلية التربية، جامعة المنصورة ومركز الدراسات المعرفية، (مج١). ص ص ٤٦٧ - ٥٠٢.
٢٢. اليوسي، أبو الحسن (١٩٩٨م). القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم.(تحقيق وشرح: حميد حماني).الرباط: مطبعة سالمه.
٢٣. فرج، محمود عبده؛ وطنطاوي، مصطفي عبدالله(٢٠١١). المفاهيم الدينية الإسلامية وأسس تكوينها. الرياض: دار خوارزم للنشر.
٢٤. باشة، عبد الحليم مهور(٢٠١٠). "تطبيقات التكامل المعرفي في المناهج التعليمية الجامعية للعلوم الاجتماعية علم الاجتماع أنموذجاً". في المؤتمر العلمي الدولي - التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي - المعهد العالمي للفكر

الإسلامي - الجزائر تلمسان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة أبو بكر بلقائد وجمعية العلماء المسلمين، ص ص ٦٠٩ - ٦٢٨.

٢٥. جامعة أم القرى (١٤٣٧ه). توصيف المقررات الدراسية التي يقدمها القسم لطلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس بقسم التربية الإسلامية. كلية التربية: وكالة الكلية للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع.

٢٦. جامعة أم القرى (١٤٣٧ه). توصيف مقررات مرحلة الماجستير بقسم التربية الإسلامية. كلية التربية: وكالة الكلية للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع.

٢٧. جامعة أم القرى (١٤٣٧ه). نموذج توصيف لمقررات دبلوم التربية العالي بقسم التربية الإسلامية. كلية التربية: وكالة الكلية للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع.

٢٨. جامعة أم القرى (١٤٣٧ه).توصيف مقررات مرحلة الدكتوراه بقسم التربية الإسلامية. كلية التربية: وكالة الكلية للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع.

٢٩. زكريا، فؤاد (١٩٧٨). التفكير العلمي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٣٠. سعادة، جودت أحمد؛ إبراهيم، وعبد الله (٢٠٠١). تنظيمات المنهج وتخطيطها وتطويرها، عمان: دار الشروق للنشر.

٣١. عكيوي، عبدالكريم (٢٠١١). "معالم التكامل المعرفي عند المحدثين." مجلة الواضحة - دار الحديث الحسنية – المغرب.(ع٦). ص ص ١٩٣ - ٢١٥.

٣٢. عمارة، محمد(٢٠٠٨). معالم المنهج الإسلامي. القاهرة: دار السلام.

٣٣. عواشرية، السعيد (٢٠١٠). "متطلبات تجسيد مشروع التكامل المعرفي في التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه و معيقات ذلك." في المؤتمر العلمي الدولي - التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي - المعهد العالمي للفكر الإسلامي –

الجزائر تلمسان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة أبو بكر بلقائد وجمعية العلماء المسلمين. ص ص ٧٧١ – ٨٠٢.

٣٤. لدرع، كمال.(٢٠١٠). "تجربة جامعة الأميرة عبدالقادر للعلوم الإسلامية في مجال التكامل المعرفي: نظرة تقويمية نقدية." في المؤتمر العلمي الدولي - التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي - المعهد العالمي للفكر الإسلامي – الجزائر تلمسان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة أبو بكر بلقائد وجمعية العلماء المسلمين، ص ص ٣٥٥ - ٣٧٤.

٣٥. ملكاوي، فتحي حسن (٢٠١٠). منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

٣٦. واطفه، على أسعد (٢٠٠١). الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية. مجلة الطفولة العربية. ع (٦) مارس. ص ص ٨٠- ١٠٣.

المعلم في المدارس الإسلامية

" صفاته، وظائفه، أحواله "

إعداد

د. ناصر بن سعود الريِّس

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

جامعة الدمام

الملخص:

تهدف الورقة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مكانة المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية؟

وتم ذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. استعراض نظام المدارس الإسلامية.

٢. حصر صفات المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية، و وظائفه، وأحواله.

٣. مقارنة لما يماثل حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين المتمثلة في (الكتاتيب، المسجد، المدارس) و في المؤسسات التربوية المعاصرة.

وتوصلت الورقة إلى أن للمعلم في النظام التربوي الإسلامي عموماً، وفي المدارس الإسلامية خصوصاً، الكثير من الرعاية و الاهتمام، وذلك يكمن لما له من مكانة علمية و اجتماعيه تنعكس في حجم تأثيره على ابناءة الطلاب، وقدرته على اكسابهم مكارم الأخلاق، و تيسير فرص التعلم لهم، فهو القدوة الحسنة، والقائد الموجه، و العالم الجليل، و باني جيل مستقبل الأمة، وهذا ما يتطابق مع مكانة المعلم في الدول المتقدمة تعليمياً في عصرنا الحالي. ثم خرجت الورقة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية:

(المعلم، إعداد المعلمين، حقوق وواجبات المعلمين، النظام التربوي الإسلامي)

المقدمة:

تشهد المملكة العربية السعودية نهضة حقيقية في تنمية الموارد البشرية بشكل عام، ويعزز ذلك مقدار الاهتمام والحرص من أعلى سلطة في الدولة وحجم الإنفاق السخي الموجهة لهذا الغرض. فقد بلغت ميزانية قطاع تنمية الموارد البشرية في خطة التنمية التاسعة ٧٣١، ٥ مليار ريال وتشكل ٥٠، ٦٪ من اجمالي المخصصات المالية المعتمدة، وقطاع تنمية الموارد البشرية في خطة التنمية التاسعة يشمل التعليم العالي، والعام، والفني والتقني، والعلوم والابتكار. (وزارة الاقتصاد والتخطيط. ١٤٣١ه، ص٧٧).

المفتاح لتحسين تعلم الطالب، هو ضمان حدوث تعليم أكثر جودة، في أكثر الفصول الدراسية، و في أكثر الأوقات. (DuFur,and Mattos,2013,p34).

فمهمة تحسين التعليم والتعلم من أولويات الكثير من الدول المتقدمة، والنامية على حد السواء، وذلك لأن هذه العملية تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية. و يعد المعلم من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق النهضة التربوية المرجوة، والتي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب. إن دور المعلم في أي نظام تربوي يتوقف على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الإطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية، ومهما اختلفت المفاهيم في دور المعلم فإنه يبقى عاملا حاسما في إنجاح العملية التربوية أو إفشالها، ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين فحسب، بل إنه يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصياتهم بصورة عامة.ونظرا لتطور التربية وتزايد أهمية المدرسة وتغير دورها وتطور المعلمين في ظل المستجدات الحياتية الهائلة، والمتغيرات المتسارعة فإن المجتمع مطالب بتوفير المعلمين الأكفاء المؤهلين و المدربين، كما أنه مطالب بالاهتمام

بالمعلم باعتباره عاملا مهما في نجاح العملية التربوية و كفاياتها في تحقيق الأهداف المرجوة منها. (رمضان، وحمزة، ٢٠١١م، ص ٢٧١).

وهناك ثلاث مجالات من سلوك المتعلم، و هيه أمور لا بد منها لجعل المعلم يتحمل مسؤولياته الرئيسة. فإلى جانب نشر المعرفة، المعلم يساعد الطلاب على:

- تطوير الأساس المنطقي، و الحساسية العلمية.
- التنبؤ بالتقدم في جميع مجالات الحياة وأثرها على المجتمع.
- مساعدة الطلاب في المحافظة على القيم، و نقلها، و رعايتها، من قبل المجتمع. (Bhargava, Anupama, and Pathy, Minaketan,2011,p77)

لم يكن قيام المدرسة وليد نفسها أو نتاج تأمل مجرد يحدث في فراغ من جانب الكبار، كما أن برنامجها التربوي لم يتم تلقائياً من ميول الأطفال ونشاطهم وإنما المدرسة منظمة اجتماعية أنشئت وتطورت في كل مجتمع نتيجة ما بذله أفراده من جهود لتوجيه حياة الناشئين ومساعدتهم على مواجهة ظروف الحياة في المجتمع وذلك في ضوء ما اختاره هؤلاء الأفراد من قيم وأنظمة ومعارف، ومن ثم تتأثر المدرسة والتربية بصفة عامة، بأحكام هؤلاء الكبار وطرق اختيارهم، وهذه الطرق وتلك الأحكام تتأثر بدورها بظروف الزمان والمكان من تاريخ ونظام الحكم ومعرفة وعلم وتقاليد وأدوات وهذا كله وليد عمليات وتنظيمات وعلاقات ومظاهر تعبر عن خبرات أفراد هذا المجتمع على مدى أجيال طويلة. (سعد الدين، ١٤١٣).

فللعلم و العلماء مكانة مرموقة في ديننا الإسلامي الحنيف، فلم يطلب رسولنا صلى الله عليه وسلم الزيادة في شيء قط إلا في العلم قال سبحانه وتعالى (فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ولا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا) سورة طه آية (١١٤)، كما بيّن سبحانه وتعالى أن أهل العلم هم أهل الرفعة و الخشية في الآيات (...يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ

وَاللَّـهُ بِمَـا تَعْمَلُـونَ خَـبِيرٌ) سـورة المجادلـة آيـة (١١)، (... إِنَّمَـا يَخْـشَـى اللَّـهَ مِـنْ عِبَـادِهِ الْعُلَمَاءُ) سورة فاطر آية (٢٨).

وكان اختيار المعلم يتم وفق شروط وضوابط محددة، و رغم اختلاف المدارس في التاريخ الإسلامي من حيث الموقع والحجم، وحجم الأنفاق عليها، وباختلاف العصور والدول الإسلامية

المشكلة:

وجد الباحث من خلال عمله السابق كمشرف تربوي، حجم الإهتمام في تطوير المعلم في المملكة العربية السعودية، ودور الوزارة في ذلك من خلال تبنيها لجائزة سنوية للتميز تحمل مسمى (جائزة التربية و التعليم للتميز) و تتكون من فئات (الإدارة و المدرسة المتميزة، المعلم المتميز، المرشد الطلابي المتميز). وقد وجه وزير التعليم معالي الدكتور. أحمد العيسى بتشكيل لجنة (تفعيل قيمة مهنة التعليم) ومكانة المعلمين، من مهامها إيجاد المزيد من الامتيازات للمعلمين والمعلمات، على أن تتولى اللجنة وضع الإطار العام لتفعيل مهنة التعليم ومكانة المعلمين، وذلك من خلال رسم السياسات والتنظيمات التي تسهم في تعزيز مكانة مهنة التعليم، وكذلك إقرار خطط وبرامج دعم المعلم ورفع معنوياته وتعزيز أدواره ورسالته السامية في المجتمع، كما تضمنت أهداف اللجنة إيجاد المزيد من الامتيازات للمعلم بما يحقق تكريمه وتحفيزه وتنميته، ووضع الأنظمة والتشريعات بما يحفظ حقوق المعلم وواجباته. (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

فهناك معاناة حقيقية من انخفاض مستوى مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣هـ، ص ٧٨).

فامتلاك مجرد المعرفة أو الحصول على شهادة المؤهل لا يعطي أي ضمان لتحقيق الأهداف المأمولة من المعلم لتحقيقها في عصر المعرفة لدى طلابه. فالمعلم عامل بالغ

الأهمية في أي نظام للتعليم و التعلم. و يمكن للنظام التربوي أن يزدهر بشكل سليم إذا تم استيفاء شرطين بنجاح، و هما:

الأول: التحديث المستمر، وصقل المعرفة والمهارة من أجل خدمة المعلمين.

الثاني: تزويد الطلاب المعلمين (المعلمين المتدربي) بالكفايات الأساسية، و تشكيل موقف إيجابي لديهم نحو مهنة التعليم. (Bhargava, Anupama, and Pathy, (Minaketan,2011,p77

وحجم التطور في النظام التعليمي الاسلامي، وبمختلف مراحلة ودوله وعصوره، يدفعنا للتسؤل عن مدى الإهتمام بالمعلم وبمكانته، وبحقوقه وواجباته. و في الإجابة عن السؤال التالي يمكن التغلب على مشكلة الورقة:

ما مكانة المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية؟

الأهداف:

سعت هذه الورقة لتحديد مكانة المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية. وتم ذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. استعراض نظام المدارس الإسلامية.

٢. حصر صفات المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية، و وظائفه، وأحواله.

٣. مقارنة لما يماثل حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين المتمثلة في (الكتاتيب، المسجد، المدارس) و في المؤسسات التربوية المعاصرة.

الأهمية:

١. قدمت الورقة استعراضاً لنظام المدارس الإسلامية، والتي تشكل الوحدة الأساسية للنظام التعليمي، والتي نتج عن تطورها تكوين الجامعات في العالم الاسلامي.

٢. تمثل الورقة أحد المراجع العلمية، لوزارة التعليم، وكليات التربية، وهيئة تقويم التعليم العام، في تحديد صفات المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية، و وظائفه، وأحواله.

٣. تعتبر الدراسة إضافة للمكتبة المحلية، والعربية، والإسلامية، في مجال تحديد مكانة المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية.

٤. تقدم الدراسة لوزارة التعليم بشكل عام، مقارنة لما يماثل حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين المتمثلة في (الكتاتيب، المسجد، المدارس) و في المؤسسات التربوية المعاصرة.

الأسئلة:

سعت الورقة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما نظام المدارس (الجامعات) الإسلامية؟

٢. ما صفات، ووظائف، وأحوال، المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية؟

٣. ما أوجة التماثل بين حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين المتمثلة في (الكتاتيب، المسجد، المدارس) و في المؤسسات التربوية المعاصرة؟

الحدود:

اقتصرت هذه الورقة على تحديد مكانة المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية، وذلك من خلال استعراض نظام المدارس الإسلامية، وحصر صفات المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية، و وظائفه، وأحواله، ثم عقد مقارنة لما يماثل حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين المتمثلة في (الكتاتيب، المسجد، المدارس) و في المؤسسات التربوية المعاصرة. وطبقت خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦ ـ ١٤٣٧هـ.

المصطلحات:

- (المُعَلِّمُ) وقال اللحياني هو المُكَتِّبُ الذي يُعَلِّم الكتابَة، قال الحسن كان الحجاج مُكْتِباً بالطائف يعني مُعَلِّماً، ومنه قيل عُبَيْدٌ المُكْتِبُ لأَنه كان مُعَلِّماً (ابن منظور، ص ٦٩٨).

- (المعلم) من يتخذ مهنة التعليم، ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالا وكان هذا اللقب أرفع الدرجات في نظام الصناع كالنجارين والحدادين. الملهم الصواب والخير. (إبراهيم، وآخرون، ١٣٩٢هـ، ص ٦٢٤).

- (المدرس) الكثير الدرس والتلاوة في الكتاب و المعلم. (إبراهيم، وآخرون، ١٣٩٢هـ، ص ٢٨٠).

- (المعيد) الحاذق والمجرب للأمور العالم بها ومن يتولى إعادة شرح ما غمض من شرح الأستاذ لتلاميذه (مو) ومن يتولى منصبا تعليميا في الجامعة قبل أن يحصل على منصب المدرس (إبراهيم، وآخرون، ١٣٩٢هـ، ص ٦٣٥). و (المعيد) عليهم ليحسنوا فهمه، فهو دون الشيخ مرتبة، وأعظم درجة من الطلبة، ويطلق عليه في المشرق لفظ "المكرر"، ويبدأ عمله عندما ينتهي عمل المدرس، ويتمثل في شرح النقاط الغامضة من الدرس، وارتبطت وظيفته غالباً بالمدارس، والسبب في ذلك أن المدرسة جمعت طلاباً متفاوتي المستويات، فاحتيج إلى المعيد ليساعد المتخلفين حتى يتمكنوا من مسايرة الآخرين. (بن مامي، ص ٢٦٤١). (المعيدِ) قال أَبو عبيد وقوله المبدئ المعِيدُ هو الذي قد أَبْدَأَ في غَزْوِهِ وأَعاد، أَي غزا مرة بعد مرة، وجرَّب الأُمور طَوْراً بعد طَوْر، وأَعاد فيها وأَبْدَأَ. وقال شمر رجل مُعِيدٌ أَي حاذق. (ابن منظور، ص ٣١٥).

- (المدرسة) مكان الدرس والتعليم. (إبراهيم، وآخرون، ١٣٩٢هـ، ص ٢٨٠). والمدرسة عند المسلمين: يقصد بها تلك الأماكن التي أسست لنشر نوع خاص من المعرفة، تحت إشراف الدولة التي تنفق عليها الأموال وتحبس لها الأوقاف،

وتراقب التعليم فيها، وتعهد لفئة صالحة من الناس وهم المعلمون ليدرسوا المتعلمين ويثقفوهم، ويختارون حسب لوائح خاصة يضع الواقف فيها شروطه، وتقدم لهم الجرايات والأرزاق، ويجاز فيها المتعلمون بما تعلموا من ضروب المعارف النقلية والعقلية. (سعد الدين، ١٤١٣).

منهج البحث المستخدم:

استخدم الباحث في هذه الورقة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة موضوعها ومشكلتها، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات النظرية وتحليليها؛ بهدف تحقيق أهداف الورقة.

الإجراءات:

قام الباحث بالإجابة عن أسئلة الورقة من خلال عرض الأدبيات المرتبطة بمحاور الورقة؛ وذلك بهدف تغطية جميع الأسئلة، وبالتالي تحقيق أهداف الورقة.

النتائج

١. إجابة السؤال الأول: ما نظام المدارس (الجامعات) الإسلامية؟

نشأة المدارس لدى المسلمين:

ولم يكن قيام المدرسة وليد نفسها "أو نتاج تأمل مجرد يحدث في فراغ من جانب الكبار، كما أن برنامجها التربوي لم يتم تلقائياً من ميول الأطفال ونشاطهم وإنما المدرسة منظمة اجتماعية أنشئت وتطورت في كل مجتمع نتيجة ما بذله أفراده من جهود لتوجيه حياة الناشئين ومساعدتهم على مواجهة ظروف الحياة في المجتمع وذلك في ضوء ما اختاره هؤلاء الأفراد من قيم وأنظمة ومعارف، ومن ثم تتأثر المدرسة والتربية بصفة عامة، بأحكام هؤلاء الكبار وطرق اختيارهم، وهذه

الطرق وتلك الأحكام تتأثر بدورها بظروف الزمان والمكان من تاريخ ونظام الحكم ومعرفة وعلم وتقاليد وأدوات وهذا كله وليد عمليات وتنظيمات وعلاقات ومظاهر تعبر عن خبرات أفراد هذا المجتمع على مدى أجيال طويلة.

ومن هذه المقولة ننطلق للتعرف إلى الأسباب والدوافع التي أدت إلى ظهور المدرسة عند المسلمين، حيث تضافرت الأسباب السياسية والدينية والثقافية والتربوية والشخصية في نشوء وظهور المدرسة.

فمن الناحية الدينية كان التركيز عند المسلمين على العلم الديني والذي أشار إليه الكثير من السلف، فهذا معاذ بن جبل (ت ١٨هـ- ٦٣٩م) يقول "تعلموا العلم فإن تعلمه حسنة، وطلبه عبادة، ومدارسته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه من لا يعلمه صدقة، وبذله لأهله قربة".

والمقصود بالعلم هنا العلم الديني، لأن الكثير من العلوم خاصة النافعة منها اعتبرت في رأي ابن خلدون "كالعلوم اللغوية مثلاً أو كما يسميها علوم اللسان العربي من لغة ونحو وبيان وأدب، اعتبر معرفتها ضرورية على أهل الشريعة، إذ مأخذ الأحكام الشرعية كلها من الكتاب والسنة". ولذلك اتسعت شمولية مدلول العلم، فاحتوى على كل ماهو نافع ومفيد للمسلمين في شؤون دينهم ودنياهم. وانطلاقاً من الموقف من العلم والنظرة الدينية الإسلامية إليه، أقبل الناس على التعلم والتعليم، "وتعلم الكثير من المعلمين الحرفة ثم العلم وذلك لتعليمه احتساباً لوجه الله تعالى فانسحب هذا الأمر إلى المدرسة حيث كانت أخت المسجد، ويتقرب الناس ببنيانها إلى الله، وكان الأتقياء يطمعون في ثواب الله، ينشؤون المدارس ويوقفون عليها بعض أملاكهم لسد حاجات المدرسين والطلبة، فقد كان من المألوف أن يأخذوا جراياتهم".

أما الناحية السياسية فقد تكون من دوافع إنشاء المدارس كما رأينا ذلك من خلال إقامة الفاطميين والسلاجقة والأيوبيين لمؤسسات التعليم، حيث أراد كل

منهم أن يواجه خصومه من السبيل الذي سلكه وليفسد كل على الآخر خططه، فجعلوا التربية أحد أسلحتهم لمحاربة واقتلاع آثار الآخرين فالفاطميون والبويهيون مثلوا المذهب الشيعي، والزنكيون والأيوبيون والسلاجقة مثلوا المذهب السني.

ولقد أدرك الجميع أن القوة والعنف لا تجدي نفعاً فاستخدموا التربية بديلاً "للقوة المسلحة والسجن والقتل والتعذيب وغير ذلك من وسائل كان البعض –خلافاً لجوهر الإسلام وروحه- قد بدأ يستخدمها لقهر أفكار الخصوم ومبادئهم لا تجدي وإنما لابد أن تحارب الفكرة بالفكرة والرأي بالرأي، وفي هذا مكسب كبير وعودة حميدة إلى أصول الإسلام".

ولذلك فلا ينكر خدمة التربية للسياسة بما فيها المدارس، ولم يمض ذلك بدون مؤازرة العلماء ومعاونتهم للسلطة، فالكل كانوا يعملون لنصرة المذهب الذي كانوا يدينون به. ولذلك عهد بمناصب التدريس في المدارس إلى علماء أفذاذ أصحاب مقدرة علمية عالية ومكانة فكرية واجتماعية رفيعة، وهم أناس واعون لمسؤولياتهم ومحافظون على مراكزهم الروحية والقيادية بين الناس، حتى يستطيعوا التأثير على العامة، وحتى يتمكنوا من تخريج رجال سلاحهم العلم والإيمان للوقوف في وجه الأخطار المختلفة التي تهدد الدولة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن بعض العلماء لم يرضوا أن يسيروا في ركاب السلاطين ويصبحوا من عداد علماء السلاطين، فخالفوهم عندما اصطدمت قراراتهم بأحكام الشريعة وعزل منهم الكثيرون وتركوا مدارس السلطة، تمسكاً برأيهم وعقيدتهم.

ولا يمكن أن ننسى الدوافع الثقافية التي كانت عند الخليفة أو السلطان أو الأمير أو الوزير أو الوالي، أو العالم، فقد يجمع الكثير منهم ثقافة عالية مع رغبة شديدة في نشر العلم، وأكبر الأمثلة الخلفاء المسلمون الذين ضربوا أروع الأمثلة في احتضان العلم وحملة لوائه. وكذلك رجال السلطة من سلاطين وأمراء ووزراء أمثال نور الدين زنكي، وصلاح الدين الأيوبي، ونظام الملك، الذين نرى من خلال تراجم

حياتهم مدى معرفتهم العلمية الواسعة ورغبتهم الشديدة في نشر العلم بين الناس عن طريق المساجد والمدارس وغيرها من وسائط التعليم.

وكذلك لا ننسى دور المدرسة في إمداد أجهزة الدولة بالعاملين في الجهاز الإداري والتعليمي، لأننا "لا نستطيع أن نتصور أن الجهاز الإداري الحاكم بعد أربعة قرون من ظهور الإسلام قد ظل على بساطته، فالنمو سنة من السنن الكونية نجدها في نظم الحكومة أيضاً كما نجدها في الكائنات الحية، فالأعمال لابد وأن تكون قد زادت وتعددت، والوظائف المختلفة لابد أن تكون قد تشعبت وكثرت، والأعمال لابد وأن تكون قد تضخمت وتعقدت مما برزت معه الحاجة لأن يؤخذ العاملون في عدد غير قليل من الأعمال الحكومية من بين خريجي المدارس فالمؤسسات والمعاهد التربوية الأخرى كانت تؤدي دوراً مماثلاً نظراً لنسبية تعقد الأعمال المطلوبة، وكذلك لابد ألا ننسى أن عديداً من الأعمال الأخرى ظلت تؤدى كما كانت من قبل، أي بغير حاجة لأن يكون ممارسها متعلماً في مدرسة، أو في غيرها، ولم يجد القوم غضاضة في ذلك، إذ لم تزل (الخبرة) أو (الممارسة) المصدر الأساسي لإعداد العاملين لكثير من الوظائف والمهام.

ولقد قال الشيخ أبو إسحاق الشيرازي (٤٧٦هـ- ١٠٨٣م) وهو الفقيه العالم المعلم: "خرجت إلى خراسان فما بلغت بلدة ولا قرية إلا وكان قاضيها أو مفتيها أو خطيبها تلميذي أو من أصحابي ".

أما الدوافع الشخصية في ظهور المدارس وبخاصة وأن المدارس تتعلق ببشر، فقد تسابق الناس في المجتمع في العصر العباسي على بناء المدارس حيث شارك فيها السلاطين والملوك والأمراء والوزراء والولاة ومستخدمو الدولة وأثرياء المعلمين وأغنياء التجار وسيدات الأسر الحاكمة من زنكية وأيوبية، والخدم والعتقاء، كل هؤلاء انطلقوا في عملهم هذا من دوافع دينية في الأساس ولكن وراءها دوافع سياسية وشخصية يتحرك من خلالها بشر تحت وقع عوامل نفسية اجتماعية، فلقد

وجدت هذه العناصر أن المساهمة في المشاريع الخيرية والتي منها المدارس إشباع لحاجات التقدير الاجتماعي وإرضاء للذات، من ذلك تواجد الأعداد الغفيرة من كبار رجال الدولة وعلمائها الذين يشاركون في حفل افتتاح المدرسة، مما يدعو إلى ازدياد التقدير لمنشئها، وبخاصة عندما تبدأ المدرسة عملها، وتضم في بنائها الضخم علماء معلمين عظماء هم المقصد والطلب لأن المدرسة بالدرجة الأولى أستاذ، ويشعر صاحبها بارتفاع قيمته مما يناله من تقدير واحترام المجتمع له، ومن كثرة المتعلمين الوافدين إليها، وما يسمعونه من إطراء وتقدير من الشعراء والخطباء الذين يشيدون بمن لهم اليد الطولى في إنشائها. (سعد الدين، ١٤١٣).

بعض من أشهر مدارس المسلمين:

أول من بنى المدارس في الإسلام الوزير نظام الملك قوام الدين الحسن بن علي الطوسي، وكان وزير السلطان البارسلان السلجوقي عشر سنين، ثم وزر لولده ملكشاه عشرين سنة. وكان يحب الفقهاء والصوفية ويكرمهم، ويؤثرهم، بنى المدرسة النظامية ببغداد، وشرع فيها في سنة سبع وخمسين وأربعمائة، ونجزت سنة تسع وخمسين، وجمع الناس على طبقاتهم فيها يوم السبت عاشر ذي القعدة ليدرس فيها الشيخ أبو إسحاق الشيرازي، فجاء الشيخ ليحضر الدرس، فلقيه صبي في الطريق، فقال: يا شيخ كيف تدرس في مكان مغصوب؟ فرجع الشيخ؛ واختفى. فلما يئسوا من حضوره، ذكر الدرس بها أبو نصر بن الصباغ عشرين يوما. ثم عن نظام الملك احتال على الشيخ أبي إسحاق ولم يزل يرفق به حتى درس بها، فحضر يوم السبت مستهل ذي الحجة، وألقى الدرس بها إلى أن توفي. وكان يخرج أوقات الصلاة فلا يصلي بمسجد خارجها احتياطا. وبنى نظام الملك أيضا مدرسة بنيسابور تسمى النظامية، درس بها إمام الحرمين، واقتدى الناس به في بناء المدارس.

وقد أنكر الحافظ الذهبي في تاريخ الإسلام على من زعم أن نظام الملك أول من بنى المدارس وقال: قد كانت المدرسة البيهقية بنيسابور قبل أن يولد نظام الملك،

والمدرسة السعيدية بنيسابور أيضا، بناها الأمير نصر بن سبكتكين أخو السلطان محمود لما كان واليا بنيسابور، ومدرسة ثالثة بنيسابور، بناها أبو سعد إسماعيل بن علي بن المثنى الأستراباذي الصوفي الواعظ شيخ الخطيب، ومدرسة رابعة بنيسابور أيضا بنيت للأستاذ أبي إسحاق.

قال الحاكم في ترجمة الأستاذ أبي إسحاق: لم يكن بنيسابور مدرسة قبلها مثلها؛ وهذا صريح في أنه بنى قبلها غيرها. قال القاضي تاج الدين السبكي في طبقاته الكبرى؛ قد أدرت فكري، وغلب على ظني أن نظام الملك أول من رتب فيها المعاليم للطلبة، فأنه لن يصح لي: هل كان للمدارس قبله معاليم أم لا؟ والظاهر أنه لم يكن لهم معلوم. انتهى.

وأما مصر، قال ابن خلكان: لما ملك السلطان صلاح الدين بن أيوب بالديار المصرية، لم يكن بها شيء من المدارس، فأن الدولة العبيدية كان مذهبها مذهب الرافضة والشيعة، فلم يكونوا يقولون بهذه الأشياء، فبنى السلطان صلاح الدين بالقرافة الصغرى المدرسة المجاورة للأمام الشافعي، وبنى مدرسة مجاورة للمشهد الحسيني بالقاهرة، وجعل دار سعيد السعداء خادم الخلفاء المصريين خانقاه، وجعل دار العباس الوزير العبيدي مدرسة للحنفية، وهي المعروفة بالسيوفية، وبنى المدرسة التي بمصر المعروفة بزين التجار الشافعي، وتعرف الآن بالشريفية، وبنى بمصر مدرسة أخرى للمالكية وهي المعروفة الآن بالقمحية.

- **المدرسة الصلاحية:**

بجوار الإمام الشافعي رضي الله عنه، وينبغي أن يقال لها: تاج المدارس، وهي اعظم مدارس الدنيا على الإطلاق لشرفها بجوار الغمام الشافعي، ولان بانيها أعظم الملوك، ليس في ملوك الإسلام مثله، لا قبله ولا بعده، بناها السلطان صلاح الدين بن أيوب رحمه الله تعالى سنة اثنتين وسبعين وخمسمائة، وجعل التدريس والنظر بها للشيخ نجم الدين الخبوشاني، وشرط له من المعلوم في كل شهر أربعين دينار

معالمة، صرف كل دينار ثلاثة عشر درهما وثلث درهم عن التدريس وجعل عن معلوم النظر في أوقاف المدرسة عشرة دنانير، ورتب له من الخبز في كل يوم ستين رطلا بالمصري، وراويتين من ماء النيل.

قال المقريزي: ولي تدريسها جماعة من الأكابر الأعيان، ثم خلت من مدرس ثلاثين سنة، واكتفي فيها بالمعيدين، وهم عشرة انفس، فلما كان سنة ثمان وسبعين وستمائة، ولي تدريسها تقي الدين بن رزين، وقرر له نصف المعلوم، فلما مات وليها الشيخ تقي الدين بن دقيق العيد بربع المعلوم، فلما ولي الصاحب برهان الدين الخضر السنجاري التدريس قرر له المعلوم الشاهد به كتاب الوقف. (السيوطي، ص ٣٠٠).

- **المدرسة الكاملية:**

وهي دار الحديث، وليس بمصر دار حديث غيرها، وغير دار الحديث التي بالشيخونية. قال المقريزي: وهي ثاني دار عملت للحديث، فإن أول من بنى دار حديث على وجه الأرض الملك العادل نور الدين محمود بن زنكي بدمشق، ثم بنى الكامل هذه الدار، بناها الملك الكامل، وكملت عمارتها في سنة إحدى وعشرين وستمائة، وجعل شيخها أبو الخطاب عمر بن دحية، ثم وليها بعده أخوه أبو عمر وعثمان بن دحية، ثم وليها الحافظ زكي الدين عبد العظيم المنذري، ثم وليها شرف الدين بن أبي الخطاب بن دحية، ثم وليها بعده المحدث محيي الدين بن سراقة، ثم وليها تاج الدين بن القسطلاني المالكي، ثم وليها النجيب عبد اللطيف الحراني، ثم وليها ابن دقيق العيد، ثم وليها أبو عمر بن سيد الناس والد الحافظ فتح الدين، فانتزعها منه البدر بن جماعة، ثم وليها الدين محمد بن علي بن حرمي الدمياطي ومات سنة تسع وأربعين وسبعمائة، ثم البدر بن جماعة، ثم نزل للجمال ابن التركماني إلى أن مات سنة تسع وستين وسبعمائة، ووليها الحافظ زين الدين

العراقي، ثم لما أن ولي قضاء المدينة سنة ثمان وثمانين وسبعمائة، استقر فيها الشيخ سراج الدين بن الملقن.

- **المدرسة الصالحية:**

بين القصرين هي أربع مدارس للمذاهب الأربعة، بناها الملك الصالح نجم الدين أيوب ابن الملك الكامل، شرع في بنائها سنة تسع وثلاثين. قال المقريزي: وهذه المدرسة من أجل مدارس القاهرة، إلا إنها قد تقادم عهدها، فرثت، ولما فتحت أنشد فيها الأديب أبو الحسين الجزار:

إلا هكذا يبني المدارس من بنى... ومن يتغالى في الثواب وفي البنا

وفي أبيات أخر قال السراج الوراق:

بنيت لأرباب العلوم مدارساً	لتنجو بها من هول يوم المهالك
فشيدها للعلم مدرسة غدا	عراق أهلها إذ ينسبون وشام
ولا تذكرن يوما نظامية لها	فليس يضاهي ذا النظام نظام

قال ابن السنبرة الشاعر - وقد نظر إلى قبر الملك الصالح، وقد دفن إلى ما يختص بالمالكية من مدرسته:

بنيت لأرباب العلوم مدارساً	لتنجو بها من هول يوم المهالك
وضاقت عليك الأرض لم تلق منزلا	تحل به إلا إلى جنب مالك

- **المدرسة الظاهرية القديمة:**

للملك الظاهر بيبرس البندقداري شرع في بنائها سنة إحدى وستين وستمائة، وتمت في أول سنة اثنتين وستين، ورتب لتدريس الشافعية بها تقي الدين بن رزين، والحنفية محب الدين عبد الرحمن بن الكمال عمر بن العديم، ولتدريس الحديث الحافظ شرف الدين الدمياطي، ولإقراء القراءات بالروايات كمال الدين القرشي ووقف بها خزانة كتب. (السيوطي، ص ٣٠٢)

- **مدارس دمشق:**

اعلم أن للشافعية بدمشق جملة من المدارس، أعظمها العادلية، و بها يحكم قاضي القضاة. وتقابلها المدرسة الظاهرية، وبها قبر الملك الظاهر، وبها جلوس نواب القاضي. ومن نوابه فخر الدين القبطي وكان والده من كتاب القبط وأسلم. ومنهم جمال الدين بن جملة، وقد تولى قضاء قضاة الشافعية بعد ذلك، وعزل لأمر أوجب عزله.

حكاية:

كان بدمشق الشيخ الصالح ظهير الدين العجمي. وكان سيف الدين تنكيز ملك الأمراء يتتلمذ له ويعظمه. فحضر يوماً بدار العدل عند ملك الأمراء، وحضر القضاة الأربعة. فحكى قاضي القضاة جمال الدين بن جملة حكاية. فقال له ظهير الدين: كذبت. فأنف القاضي من ذلك وامتعض له. فقال للأمير: كيف يكذبني بحضرتك؟ فقال له الأمير: احكم عليه، وسلمه إليه وظنه أنه يرضى بذلك فلا يناله بسوء. فأحضره القاضي بالمدرسة العادلية وضربه مائتي سوط، وطيف به على حمار في مدينة دمشق، ومنادٍ ينادي عليه، فمتى فرغ من ندائه ضربه على ظهره ضربة، وهكذا العادة عندهم. فبلغ ذلك ملك الأمراء، فأنكره أشد الإنكار، وأحضر القضاة والفقهاء، فاجمعوا على خطأ القاضي، وحكمه بغير مذهبه. فإن التعزيز عند الشافعي لا يبلغ به الحد. وقال قاضي المالكية شرف الدين: قد حكمت بتفسيقه فكتب إلى الملك الناصر بذلك، فعزله. وللحنفيه مدارس كثيرة. وأكبرها مدرسة السلطان نور الدين، وبها يحكم قاضي الحنفيه. وللمالكية بدمشق ثلاث مدارس إحداها الصمصامية، وبها سكن قاضي قضاة المالكية وقعوده للأحكام، والمدرسة النورية عمرها السلطان نور الدين محمود بن زنكي، والمدرسة الشرابشية عمرها شهاب الدين الشرابشي التاجر، وللحنابلة مدارس كثيرة أعظمها النجمية. (ابن بطوطة، ص ٤٣).

- **المدارس في بغداد:**

و بها نحو الثلاثين مدرسة، وهي كلها بالشرقية، وما منها مدرسة الا وهي يقصر القصر البديع عنها وأعظمها وأشهرها النظامية وهي التي ابتناها نظام الملك، وجددت سنة أربع وخمس مئة. ولهذه المدارس أوقاف عظيمة وعقارات محبسة تتصير الفقهاء المدرسين بها، ويجرون بها على الطلبة مايقوم بهم، ولهذه البلاد في أمر هذه المدارس والمارستانات شرف عظيم وفخر مخلد، فرحم الله واضعها الأول ورحم من تبع ذلك السنن الصالح. (ابن جبير، ص٨٥).

(المدرسة النظامية) من مدارس بغداد القديمة، ولهذه المدرسة شهرة عظيمة وكانت في جانب الرصافة من بغداد، وتم بنائها وعمارتها عام٤٥٩هـ/١٠٦٦م، وفتحت يوم السبت ١٠ ذو الحجة من نفس العام، وتم تجديد عمارتها وبنيانها عام ٥٠٤هـ/١١١٠م، وهي مدرسة كان يدرس فيها مختلف العلوم، و اعتبرت مع المدرسة المستنصرية من أشهر مدارس العصر العباسي، وهي من المعالم الأثرية التي أندثرت ولم يعرف موقعها وأندرست رسومها ومن آثارها المنارة المقطوعة في محلة تحت التكية التي هدمت في الخمسينات من القرن الماضي، ومن آثارها دار القرآن وهي حجرة كانت واقعة في سوق البزازين والتي أتخذها الملا أحمد بن الحاج فليح مدرسة لتدريس القرآن، وهدمت بعد ذلك وأنمحى أثرها، وموضعها على ما هو مشهور في سوق الخفافين وتمتد إلى سوق العطارين وحالياً توجد مدرسة أعدادية في منطقة حي الوحدة في بغداد تسمى بالمدرسة النظامية سميت على أسمها.

ومن العلماء الذين تصدروا للتدريس فيها الشيخ أبو إسحاق الشيرازي، وأبو نصر المعروف بإبن الصباغ، وأبو سعيد المعروف بالمتولي، وأبو حامد الغزالي، وأبو بكر الشاشي، وعلي بن أحمد بن يوسف القرشي الأموي الذي توفي عام ٥٥٧هـ، وكان يدرس الفقه الشافعي، والنحو، واللغة، والحساب. (المدرسة النظامية، ويكيبيديا).

- **المدارس في مدينة حلب:**

يتصل بالجامع المكرم من الجانب الغربي مدرسة للحنفية، تناسب الجامع حسناً و اتقان صنعة، فهما في الحسن روضة تجاور اخرى. وهذه المدرسة من أحفل ما شاهدناه من المدارس بناء وغرابة صنعة، ومن أظرف ما يلحظ فيها أن جدارها القبلي مفتح كله بيوتاً وغرفاً ولها طيقان يتصل بعضها ببعض، وقد امتد بطول الجدار عريش كرم مثمر عنباً، فحصل لكل طاق من تلك الطيقان قسطها من ذلك العنب متدلياً أمامها، فيمد الساكن فيها يده ويجتنيه متكئاً دون كلفة ولا مشقة. وللبلدة سوى هذه المدرسة نحو أربع مدارس أو خمس. (ابن جبير، ص٩٥).

- **المدارس في بيت المقدس:**

وأما ما حول المسجد الأقصى من المدارس والزوايا فأولها (الزاوية الخنثية) بجوار المسجد الأقصى خلف المنبر وقفها الملك صلاح الدين تغمده الله برحمته على رجل من أهل الصلاح وهو الشيخ الأجل الزاهد العابد المجاهد جلال الدين محمد بن أحمد بن محمد جلال الدين الشاشي المجاور في بيت المقدس ثم من بعده على من يحذو حذوه وقد وليها جماعة من الأعيان وبناؤها قديم من زمن الروم ولكن بناء الدار التي بداخل الزاوية مستجد وتاريخ كتاب وقفها في ثامن عشر ربيع الآول سنة سبع وثمانين وخمسمائة.

وأما المدارس المجاورة للسور من جهة الغرب- وسنذكرها على الترتيب- فأولها:

- **الخانقاه الفخرية:** وهي مجاورة لجامع المغاربة الذي تقام فيه صلاة المالكية من جهة الغرب وهي بداخل سور المسجد وبابها من داخل المسجد عند الباب الذي يخرج منه إلى حارة المغاربة واقفها المقر العالي القاضي فخر الدين أبو عبد الله محمد بن فضل الله ناظر الجيوش الاسلامية أصله قبطي فأسلم وحسن إسلامه وكانت له اوقاف كثيرة وبر وإحسان لأهل العلم وكان صدرا كبيرا معظما توفي في منتصف رجب سنة اثنتين وثلاثين وسبعمائة وقد جاوز السبعين رحمه الله.

- **المدرسة التنكزية:** و اقفها الأمير تنكز الناصري نائب الشام وهي مدرسة عظيمة ليس في المدارس أتقن من بنائها وهي بخط باب السلسلة ولها مجمع راكب على الأروقة الغربية في المسجد ولواقفها مآثر خير في المسجد وعمائر كثيرة منها الرخام الذي في قبلة المسجد عند المحراب ومنها جانب الجامع الأقصى الغربي وهو الذي عمر قناة الماء الواصلة إلى مدينة القدس الشريف وكان ابتداء عمارتها في شوال سنة سبع وعشرين وسبعمائة ووصلت إلى القدس الشريف ودخلت إلى وسط المسجد الأقصى في أواخر ربيع الآول سنة ثمان وعشرين وسبعمائة وعمل البركة الرخام بين الصخرة والأقصى وله الحمام الكائن بباب القطانين المعروف بالجديد وغير ذلك وعلى باب المدرسة تاريخها في سنة تسع وعشرين وسبعمائة وتوفي تنكز في يوم الثلاثاء الحادي والعشرين من المحرم سنة احدى واربعين وسبعمائة بقلعة اسكندرية مسموما عفا الله عنه ودفن بالاسكندرية ثم نقل إلى تربته بدمشق وقد جاوز الستين وكان نقله بدمشق ليلة الاثنين خامس رجب سنة اربع واربعين وسبعمائة.

- **المدرسة البلدية:** باب السكينة بجوار باب السلسلة واقفها الأمير منكلي بغا الأحمدي نائب حلب توفي ودفن بها في جمادي الاخرة سنة ثنتين وثمانين وسبعمائة وبجوارها.

- المدرسة الشريفة السلطانية الاشرفية: داخل المسجد الأقصى الشريف بالقرب من باب السلسلة وسبب بنائها هو أن الأمير حسن الظاهري كان قد بنى المدرسة القديمة للملك الظاهر خشقدم ثم بعد وفاته سأل الملك الأشرف قايتباي قبولها فقبلها منه ونسبت اليه ورتب لها شيخا وصوفية وفقهاء وصرف لهم المعاليم ثم حضر الملك الاشرف قايتباي إلى القدس الشريف في سنة ثمانين وثمانمائة فلم تعجبه فلما كان في سنة اربع وثمانين جهز خاصكي بهدمها وتوسيعها بما يضاف اليها من العمائر فكان الابتداء في حفر اساس المدرسة الموجودة الآن في رابع وسبعمائة

بناها لنفسه ونسبت اليه ووقف عليها ورتب لها فقهاء وارباب وظائف ثم تلاشت احوالها في عصرنا والله الموفق فهذه المدارس في الجهة الغربية من المسجد وما هو في جهة الشمال فنذكره على الترتيب ايضاً.

- **المدرسة الجاولية**: واقفها الامير علم الدين سنجر الجاولي نائب غزة ومولده في سنة ثلاث وثمانين وستمائة وكان من اهل العلم وله مصنفات وترجمته في طبقات الشافعية توفي في رمضان سنة خمس واربعين وسبعمائة وقد صارت المدرسة في هذه الأزمنة سكنا لنواب القدس وفيها مدفن به الشيخ درياس الكردي الهكاري وكان صالحا معتقدا نفع الله به.

- **المدرسة الصبيبية**: واقفها الأمير علاء الدين علي بن ناصر الدين محمد نائب القلعة الصبيبية ولي نيابة القدس وعمر بها المدرسة وتوفي بالشام في المحرم سنة تسع وثمانمائة بالقبيبات ثم نقل إلى القدس بعد مدة ودفن بمدرسته.

- **المدرسة الاسعردية**: واقفها الخواجا مجد الدين عبد الغني بن سيف الدين أبي بكر ابن يوسف الاسعردي تاريخ وقفها في العشرين من ربيع الاول سنة سبعين وسبعمائة.

- **المدرسة الملكية**: عمرها الحاج ملك الجوكندار وكان بناؤها في سلطنة الناصرمحمد بن قلاوون في مستهل المحرم سنة احدى واربعين وسبعمائة كذا مكتوب تاريخها في حائطها القبلي فوق الرواق الشمالي بالمسجد الأقصى وأما الوقف عليها فإنه من زوجة ملك بنت السيفي قلطلقتم الناصري وتاريخ وقفها في السادس عشر من ربيع الآخر من سنة خمس واربعين وسبعمائة والظاهر ان زوجها عمرها لها من مالها والله أعلم.

- **المدرسة الفارسية**: واقفها الأمير فارسي البكي ابن الأمير قطلو ملك ابن عبد الله نائب السلطنة بالأعمال الساحلية والجبلية ونائب غزة وهو المنسوب اليه وقفة في ليلة الثامن من شهر ذي الحجة سنة ثماني عشرة وسبعمائة.

- **المدرسة الغادرية**: بداخل المسجد واقفها الأمير ناصر الدين محمد بن دلغادر بعد أن عمرتها زوجته مصر خاتون ولم يوجد لها كتاب وقف فكتب محضر من ماله يوقفها وثبت في عصرنا في سنة سبع وتسعين وثمانمائة وبناؤها في سلطنة الملك الأشرف برسباي في شهر ربيع الآخر سنة ست وثلاثين وثمانمائة.

- **المدرسة الطولونية**: بداخل المسجد على الرواق الشمالي يصعد اليها من السلم المتوصل منه إلى منارة باب الاسباط وهي التي انشأها شهاب الدين أحمد ابن الناصره محمد الطولوني الظاهري في زمن الملك الظاهر برقوق على يد مملوكه اقبغا قبل الثمانمائة ولم يكتب لها كتباب وقف إلا في شهر رجب سنة سبع وعشرين وثمانمائة.

- **المدرسة الفنزية**: مقابل الطولونية من جهة الشرق يصعد اليها من السلم المتوصل منه إلى منارة باب الاسباط ايضا وهي من إنشاء شهاب الدين الطولوني عمرها مع مدرسته المتقدم ذكرها وجعلها للملك الظاهر برقوق فلما توفي الظاهر برقوق وآل الأمر لولده الملك الناصر فرج رتب لها قرى واقام نظامها وجعل لها معاليم تصرف ولما توفيت اخته خوند سارة ابنة الملك الظاهر برقوق زوجة نوروز نائب الشام دفنت بها في شهور سنة خمس عشرة وثمانمائة ثم لما توفي الناصر فرج لم يكن لها كتاب وقف فاشتراها بعد وفاته رجل من الروم يقال له محمد شاه بن الفنرى القرومي ووقفها ونسبت اليه وسميت الفنرية واخبرت ان الذي باعها ولد منشيها ابن الطولوني المتقدم ذكره.

- **الحسنية**: على باب الاسباط وهي آخر المدارس ولم اطلع لها على كتاب وقف ولم اتحقق امرها ولكن اخبرت انها وقف شاهين الحسني الطواشي وانه من دولة الملك الناصر حسن المتوفى في سنة اثنتين وستين وسبعمائة ولم يكن لها حكم المدارس في النظام والشعائر وإنما صارت منزلا تتخذ للسكن وهي من جملة جهات المسجد الأقصى يستوفى ريعها لجهة وقفه والظاهر ان واقفها توفي قبل

انبرام أمرها والله أعلم فهذه المدارس التي في الجهة الشمالية من المسجد الأقصى الشريف ويتوصل إلى المسجد من عدة أبواب من المدارس ولمنازل المجاورة له وتقدم الوعد بذكر ذلك فأقول - وبالله التوفيق - الأماكن المتوصل منها إلى المسجد ولها أبواب من خارج المسجد أولها الزاوية الخنثية ودار الخطابة والفخرية والمدرسة التنكزية والمدرسة البلدية والرباط الزمني والمدرسة الخاتونية والمدرسة الارغونية والزاوية الوفائية والمدرسة المنجكية ودار الشيخ جمال الدين ابن غانم شيخ الحرم ودار بني جماعة المجاورة لمنارة الغوانمة والمدرسة الصبيبية والمدرسة الاسعردية والمدرسة الملكية والزاوية الامينية والمدرسة الباسطية والمدرسة الكريمية والمدرسة الفنرية وكان بالحسنية بباب الأسباط باب وقد سد وأما ما في المدينة من المدارس والمشاهد، فمن ذلك ما حول المسجد غير ملاصق للسور ولكنه بالقرب منه من جهة الشمال:

- **المدرسة الصلاحية:** بباب الاسباط وقف الملك صلاح الدين رحمة الله عليه وتقدم ذكرها عند ترجمته وهي كنيسة من زمن الروم تعرف بقبر حنه فانه يقال ان فيها قبر حنة أم مريم عليها السلام تاريخ وقفها ثالث عشر رجب سنة ثمان وثمانين وخمسمائة ووظيفة مشيختها من الوظائف السنية بمملكة الاسلام.

- **الزاوية الشيخونية:** بالقرب منها عند سويقة باب حطة واقفها الأمير سيف الدين قطيشا بن علي بن محمد من رجال حلقة دمشق كان مجاورا بالقدس الشريف وجعل نظرها لنفسه ثم من بعده لولده شيخون فسميت بالشيخونية نسبة لولد الواقف.

- **المدرسة المحدثية:** بالقرب من الوجيهية عند قبو باب الغوانمة واقفها رجل من أهل العلم كان محدثا واسمه عز الدين أبو محمد عبد العزيز العجمي الاردبيلي تاريخ وقفها في رابع المحرم سنة اثنتين وستين وسبعمائة فهذه المدارس التي بقرب المسجد وهي من جهة الشمال وما هو بالقرب من المسجد من جهة الغرب.

- **الرباط المنصوري بباب الناظر**: وقف السلطان الملك المنصور قلاوون الصالحي في سنة احدى وثمانين وستمائة وسنذكر تاريخ وفاته عند ترجمته إن شاء اللّه تعالى.

- **رباط علاء الدين البصير**: تجاه الرباط المنصوري واقفه الأمير علاء الدين آيدغدى الآتي ذكره فيما بعد وقفه في سنة ست وستين وستمائة ولم يظهر له كتاب وقف فكتب محضر بوقفه وثبت لدى حاكم الشرع الشريف تاريخ المحضر الثابت بوقفه يوم الخميس ثامن عشر ربيع الآخر سنة اثنتين وأربعين وسبعمائة وهو مدفون بالرباط المذكور وكان صالحا ويأتي ذكر وفاته عند ترجمته إن شاء اللّه تعالى.

- **المدرسة الحسنية**: بباب الناظر على رباط علاء الدين البصير واقفها الأمير حسن الكشكيلي ناظر الحرمين الشريفين ونائب السلطنة بالقدس الشريف وكان بناؤها في سنة سبع وثلاثين وثمانمائة وسنذكر ترجمة واقفها فيما بعد إن شاء اللّه تعالى ومقابل هذه المدرسة تربة بها ضريح يقال انه قبر السيدة فاطمة بنت معاوية.

- **المدرسة التشتمرية**: بباب الناظر بالقرب من الحسنية واقفها الأمير تشتمر السيفي الملك الناصري حسن بن محمد بن قلاوون تاريخ وقفها في الثاني عشر من ذي القعدة سنة تسع وخمسين وسبعمائة.

- **المدرسة الباوردية**: بباب الناظر بالقرب من التشتمرية واقفتها الست الحاجة سفرى خاتون ابنة شرف الدين أبي بكر بن محمود المعروف والدها بالباوردي تاريخ وقفها في يوم الأحد خامس شهر رجب سنة ثمان وستين وسبعمائة.

- **الزاوية المحمدية**: بجوار الباوردية من جهة الغرب واقفها محمد بك زكريا الناصري تاريخ وقفها في العاشر من شهر رجب سنة احدى وخمسين وسبعمائة.

- **اليونسية:** زاوية مقابل الباوردية ونسبتها للفقراء اليونسية.

- **المدرسة الجهاركسية:** بجوار اليونسبة من جهة الشمال وهي واليونسية كنيسة من بناء الروم قسمت نصفين الأول جعل للمدرسة الجهاركسية والثاني جعل لزاوية اليونسية والجهاركسية نسبة لواقفها الأمير جهاركس الخليلي أمير آخور الملك الظاهر برقوق توفي قتيلا بدمشق في شهر ربيع الآخر في سنة احدى وتسعين وسبعمائة.

- **المدرسة الحنبيلية:** بباب الحديد واقفها الأمير بيدمر نائب الشام وكان متوليا نيابة دمشق في سلطنة الأشرف شعبان بن حسين في سنة سبع وسبعين وسبعمائة وكان بناؤها في العشر الآخر من جمادي الآخرة وفرغ البناء في سلخ شوال سنة احدى وثمانين وسبعمائة.

- **التربة السعدية:** بباب السلسلة تجاه المدرسة التنكزية وباب المسجد واقفها الأمير سعدالدين مسعود بن الأمير الاسفهلار بدر الدين سنقر بن عبد الله الجاشنكير الرومي الحاجب بالشام المحروسة في دولة الملك الناصر محمد بن قلاوون تاريخ كتاب وقفه في السابع والعشرين من شهر ربيع الآخر سنة احدى عشر وسبعمائة.

- **التربة الجالقية:** برأس درج العين بباب السلسلة وقف ركن الدين الكبير العجمي المعروف بالجالق وهو مدفون بها توفي في عاشر جمادي الأولى سنة سبع وسبعمائة وكان من جملة الأمراء بالشام في دولة الملك المنصور قلاوون وبعده.

- **دار الحديث:** بجوار التربة الجالقية من جهة الغرب واقفها الأمير شرف الدين عيسى بن بدر الدين أبي القاسم الهكاري تاريخ وقفها في الخامس والعشرين. (العليمي، ١٤٢٠هـ، ص ص ٣٤ - ٤٥).

الاهتمام ببناء المدارس:

وجد الباحث من خلال اطلاعه على كتب التاريخ و السير، أن من أهم مناقب الولاة والسلاطين بعد بناء المساجد، هو بناء المدارس و أعمال الوقف عليها، لكي تقوم بواجباتها على أكمل صورة.

أدى الوقف دوره البارز في دفع الحركة التعليمية في البلاد الإسلامية؛ من خلال البذل السخي على بناء المدارس والأربطة، والتنافس الشديد بين أصحاب الوقف في البذل بسخاء، وإقامة هذه الدور والصرف على القائمين عليها بدون حدود، ونشر مذهب من المذاهب الإسلامية من خلال هذه المدارس، بل تعدى الأمر ذلك إلى أن توقف هذه المدارس على تدريس مذهب معين، وإقرار كتب هذا المذهب أو ذاك، وتحديد الأعداد من أتباعه في مدرسة معينة، بل إن بعض المدارس كانت توقف على أبناء المسلمين والأيتام من بلد بعينه. ومن خلال هذا الجو العلمي ازدهرت الحركة العلمية في مكة والمدينة وغيرهما من الأمصار الإسلامية؛ بفضل ما يقدمه الوقف الإسلامي من دعم مادي في إنشاء دور العلم، وتهيئة كل أسباب الحياة المعيشية والدراسية من مرتبات، وسكن، وأماكن للصلاة والعبادة، ومكتبات تضم العديد من المؤلفات المتخصصة في علوم الحديث والفقه والتفسير. (حميش، ١٤٢٩هـ، ص ٣٨).

ومن مظاهر الاهتمام بالمدارس، ما ذكره ابن كثير (٧٠٠ هـ - ٧٧٤ هـ)، في كتابه " البداية والنهاية"، في وصفه لسنة ثمان وعشرين وستمائة و التي أنشأة فيها المدرسة الشرابية: (وفيها تكامل بناء المدرسة التي بسوق العجم ببغداد المنسوبة إلى إقبال الشرابي، وحضر الدرس بها، وكان يوما مشهوداً، اجتمع فيه جميع المدرسين والمفتيين ببغداد، وعمل بصحنها قباب الحلوى فحمل منها إلى جميع المدارس والربط، ورتب فيها خمسة وعشرين فقيها لهم الجوامك الدارة في كل يوم، والحلوى في أوقات المواسم، والفواكه في زمانها، وخلع على المدرس والمعيدين

والفقهاء في ذلك اليوم، وكان وقتا حسنا تقبل الله تعالى منه. (ابن كثير، ١٤٠٨ه، ص ١٥١).

ومن ذلك على سبيل المثال، ما ذكره أبو العباس أحمد بن خالد الناصري (١٢٥٠هـ- ١٣١٥هـ) في كتابه (الاستقصاء لأخبار دول المغرب الأقصى) في وصفه للسلطان يعقوب: كان السلطان يعقوب رحمه الله أبيض اللون تام القد معتدل الجسم حسن الوجه واسع المنكبين كامل اللحية معتدلها أشيب نقي البياض حليما متواضعا جوادا مظفرا منصور الراية ميمون النقيبة لم يقصد جيشا إلا هزمه ولا عدوا إلا قهره ولا بلدا إلا فتحه، صواماً قواما دائم الذكر كثير البر، لا تزال سبحته في يده، مقربا للعلماء، مكرما للصلحاء، صادرا في أكثر أموره عن رأيهم، ولما استقام له الأمر، بنى المرستانات للمرضى والمجانين ورتب لهم الأطباء لتفقد أحوالهم وأجرى على الكل المرتبات والنفقات من بيت المال وكذا فعل بالجذمى والعمي والفقراء رتب لهم مالا معلوما يقبضونه في كل شهر من جزية اليهود وبنى المدارس لطلبة العلم ووقف عليها الأوقاف وأجرى عليهم بها المرتبات كل ذلك ابتغاء ثواب الله تعالى نفعه الله بقصده. (الناصري، ١٤١٨هـ، ص ٦٥).

الحياة في المدارس:

كانت تلك " المدارس والمعاهد والجامعات " من أحسن الأماكن مظْهراً ورعاية، وكان فيها قاعات للمحاضرات، وغرف للمدرسين، وأماكن للمطالعة والراحة، وفي بعضها مساكن للطلاب، ومساكن أخرى للموظفين والعاملين فيها، وأجنحة لتناول الطعام، وللطبخ، وفيها مخازن لادِّخار الأطعمة والمواد المختلفة. (عبد الغني، ١٤٣٠ هـ، ص ٢١٣).

تمويل المدارس:

أما تمويل المدارس فقد لعبت الأوقاف دوراً كبيراً في تغذيتها حتى انتشرت بشكل واسع، وبرزت في تنظيم الوقف وثائق خاصة به حتى أنه يمكننا القول أن وثيقة الوقف أو كتاب الوقف كان أشبه ما يكون باللائحة الأساسية للمؤسسة التعليمية أو النظام الداخلي للمدارس، ويتضمن الشروط الواجب توفرها في القائمين بالتدريس ومواعيد الدراسة، وغيرها من التنظيمات الإدارية والمالية. فالأوقاف كانت المورد الرئيسي للصرف على المدارس وباقي المؤسسات العلمية، واستمرارها في أداء رسالتها كان مرهوناً بما تغله هذه الأوقاف والتي تستخدم في مصاريف المؤسسة التعليمية ودفع مرتبات الموظفين، وتحتاج هذه الأوقاف لتبقى معطاءة لما خصصت له أن يحسن الإشراف عليها وتسودها الأمانة، لأنها إذا صودرت أو خربت وأصبح الوارد من الوقف غير كاف لدفع مصاريفها، فيكون ذلك بداية لتدهور هذه المؤسسة وتوقفها عن عملها. (سعد الدين، ١٤١٣).

ويحاول أحد الباحثين حصر مصادر الأموال الخاصة بالتعليم عند المسلمين بالنواحي الآتية:

١- عطاءات الخلفاء والحكام.
٢- الأجور الخاصة التي يتم الاتفاق عليها بين الأساتذة والطلاب.
٣- الأوقاف.
٤- الهبات والإعانات والصدقات.
٥- الزكاة الشرعية. (غنيمة، ١٩٥٣م، ص٢٣٧).

و كان الواقفون لهذه المدارس يتسابقون في الإنفاق عليها، وعلى أساتذتها، وطلابها، وموظفيها، ومستلزماتها من أدوات وترميمات، وأطعمة، ورواتب، ومياه، ومرافق وغيرها، مما يؤمن الظروف اللازمة لاستمرار وتنمية العملية التعليمية وتعزيز التقدم المعرفي في مختلف التخصصات، حتى توافد غير المسلمين على بعض تلك المدارس في الأندلس، أسبانيا، و في صقلية جنوبي إيطاليا، وفي بلاد المغرب

العربي، فضلاً عن مدارس بلاد الشام، ومصر وكان الجميع يحصلون العلم والمعرفة بكافة اختصاصاتها مجانًا دون مقابل، بل كان بعض الواقفين يقفون على الأساتذة والطلاب الكتب والمراجع، لتمكينهم من الدراسة والبحث العلمي، كما يقفون عليهم الكسوة والطعام. (كالو، ٢٠١١، ص ١٧).

وقد خصصت لتلك المدارس والمعاهد والجامعات أموال وقفية كثيرة: نقدية و عينية، من العقارات، و الحوانيت، والأراضي الزراعية، والحمامات المؤجرة ونحوها من المرافق والمواقع التي تدر عوائد وأرباحًا مخصصة فقط للمدارس الوقفية. (عبد الغني، ١٤٣٠ هـ، ص ٢١٤).

الهيئة الإدارية و التعليمية للمدارس الإسلامية :

هناك توافق كبير بين تكوين أعضاء و افراد الهيئة الإدارية و التعليمية للمدارس الإسلامية، وسنقوم بسردهم اجمالاً.

ففيما يتعلق بملاك المدارس فقد كانت تضم: (المدرسين والمعيدين والطلاب وقارئ التفسير والمنشد، وكاتب الغيبة، وخازن الكتب وشيخ الرواية وكاتب غيبة السامعين، فضلا عن الملاك الاداري والخدمي المكون من الناظر والمشرف على الناظر والكاتب والخازن)، ومن اجل تسليط الضوء اكثر على ملاك المدارس سنستعرض الموضوع بالشكل التالي:

أ. المدرسون: كان اختيار المدرسين للعمل في المدارس الوقفية يتم وفق ضوابط معينة يمكن اجمالها فيما يلي:

١. ان لا ينتصب احدا لهذا المنصب العلمي الخطير الا بعد أن يستكمل عدته ويشهد له بذلك أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته على الأقل، وان يتفرغ للتعليم، ولا يعمل بعمل اخر إلى جانب عمله.

٢. أن يكـون مهـذبا متـدينا متحليـا بـالأخلاق النبيلـة كاظمـا لغيظـه، حليمـا وقـورا متئدا رفيقا بطلابه، عطوفا على الفقراء، متقيـدا بـشروط واقف المدرسة منفذا لرغباته، وان يحافظ على ممتلكات المدرسة ويوصي الطلبة بذلك.

٣. ان يستعلم عن اسماء طلبته وحاضري درسه وأنسابهم ومواطنهم واحوالهم لما في ذلك من تقوية الصلات بينه وبينهم، والتعرف على ماضيهم، ولا يمتنع عن تعليم احد من الطلاب في حالة نسيانه للمادة العلمية.

٤. ان يطرح على الطلبة اسئلة كثيرة يفهم من خلالها مقدار ما تم استيعابه من دروسه، واذا ما وجد انهم فهموا أثنى عليهم وان وجد عكس ذلك وجب عليه اعادة الدروس التي لم يفهموها.ويكون اختباره لهم من خلال تكليفهم بقراءة الكتب التي تلائم مستواهم الفكري والعلمي.

٥. ان يحافظ على مجالسه من الغوغاء واللغط وسوء الادب والنقاشات العقيمة، وان لا يكثر من البروز والخروج من الدرس من غير حاجة لان كثرة ذلك يسقطه من العيون، وان يراعي مصلحة طلابه في تحديد مواعيد الدروس، وان لا يدعي معرفته بعلم وهو جاهل فيه، فأن تم سؤاله في ما لا يعلم ما عليه سوى القول (لا اعلم).

٦. ان يهتم مع طلابه بالدروس المهمة، فيقدم ما تكثر حاجتهم اليه على غيره، وان يكون مطلق الحرية في توجيه الطلاب بالشكل الذي يريده ما لم يخالف الشريعة الإسلامية. ويذكر ان قرار تعيين المدرس في مدارس بغداد مثلاً، كان يتم في بعض الأحيان من قبل الخليفة، وفي اغلب الاحيان يتم من قبل واقف المدرسة، كما كان يسمح للمدرس ان يدرس في اكثر من مدرسة بشرط ان يوفق بين دروسه، ويحق له الانتقال الى المدارس الاخرى، ويمكن القول ان الخدمات السخية التي كانت تقدمها المدارس الوقفية للمدرس هي التي جعلت العلاقة طيبة وودودة بين المدرس والطلبة والمدرسة.

- المدرسون في العهد الزنكي:

إن نظام التعليم المتبع في العهد الزنكي لا يقل شأنا عن نظام المدارس في العصر الحاضر، فإن النظام المتبع آنذاك هو أن يكون لكل مدرسة عدد من المدرسين يختص كل واحد منهم بتدريس مادة أو أكثر، ويشرف عليهم شيخ يسمى ناظر المدرسة ويشترط أن يكون الناظر من خيار المدرسين وأشهرهم ومن الذين بلغوا درجة عالية من النضج العلمي، والقدرة العالية في مجال التأليف والتدريس وقد عني الزنكيون ومن سار على نهجهم في إنشاء المدارس ودور التعليم المختلفة باختيار العلماء الأفذاذ للتدريس في مراكزهم وحرصوا على استجلاب من أثر عنه العلم الوافر، والسمعة الحسنة بين العلماء وطلاب العلم، كما حرصوا أن يكون المدرس سليم العقيدة حتى يتوافق مع التوجيه الديني الشامل للدولة، وكان المدرسون في العهد الزنكي يتقاضون رواتب، أو معاليم تصرف لهم من الأوقاف التي كانت توقف على المدرسة، وكانت تلك الأجور أو المعاليم تتأثر بظروف مقدار الوقف على المدرسة وما يّدره شهرياً أو سنوياً وكان هناك من المدرسين من يأنفون من أخذ ما يُخصص لهم من تلك الأوقاف فقد رفض القاسم ابن الحافظ علي بن الحسن بن عساكر المتوفى سنة (٦٠٠هـ، ١٢٠٣م)، وكان مدرساً بدار الحديث النورية بدمشق، أن يتناول من معلومه شيئاً، فقد تنازل عنه لمن يتردد عليه من الطلبة، وكان يحق للمدرس أن يستنيب من يقوم بالتدريس مكانة في إحدى المدارس، ومن هنا ظهر منصب "نائب المدرس" وهو أعلى من رتبه المعيد، وأقل من رتبة المدرس ومن ذلك أن القاضي شرف الدين بن أبي عصرون درس بالمدرسة الأمينية بدمشق، وأناب عنه في بعض وقته الفقيه أبا الفضائل الدمشقي، المتوفى (سنة ٥٦١ هـ، ١١٦٥م). (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ص ١٧٠- ١٧٨).

ب. المعيد: تأتي مرتبته بعد المدرس، وتتلخص مهامه في مراجعة محفوظات الطلبة وتنبيه المدارس والناظر على الطلبة المتفوقين، وإعادة شرح المواد التي لم يفهمها

بعض الطلبة، وقد كان يشترط في المعيد ان يكون ذو اخلاق عالية وصاحب فضل، وحريص على مصلحة الطلبة.

و من الواضح أن نظام الإعادة الذي نجده منتشراً في جامعتنا في الوقت الحاضر لم يكن وليد نُظم التعليم الحديثة فقد سبقتها المدارس الإسلامية الأولى إلى استعمال هذا النظام، ولم تظهر وظيفة المعيد في تاريخ التعليم عند المسلمين إلا مع ظهور المدارس وتطور وظائفها في منتصف القرن الخامس الهجري. (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ١٧٩).

ج. الناظر: يعد الناظر اهم الموظفين الإداريين في المدرسة، لانه يشرف على ادارة المدرسة وسير عملها، وعلى الإيرادات والنفقات.

د. الطلبة: كان الطلبة يمرون في المدارس الوقفية بمراحل ابتدائية ومتقدمة، فقد ورد في احد الوقفيات ان الطلبة كانوا على ثلاث مراحل المرحلة الاولى تعرف بالمبتدئ والثانية المتوسط والمرحلة الأخير المنتهي، وكان لكل منهم مخصصاته العينية والنقدية، وتجدر الإشارة انه سجل في إحدى المدارس اعتراض الطلبة على تعيين أستاذ في مدرسة اذ طعنوا في علمه وقد لبي طلبهم وتم إلغاء تعيينه، وهذا يدل على سماحة الأنظمة التي كانت سائدة آنذاك، وانسجامها مع الشريعة الإسلامية التي تؤكد على المشورة.

هـ. كاتب غيبة السامعين: تتلخص مهامه في ضبط أسماء الحاضرين والسامعين.

و. المنشد: هو من يقوم بإنشاد القصائد الخاصة بمدح الرسول (صلى اللّه عليه وسلم).

ز. موظفو الخدمات: يقصد بهم الفراشين والبواب والحمامي والمزين والقيم والطباخ ومساعده وخازن الآلات، وخزانة الديوان، وغلمان الديوان والمؤذنون والنفاط، ولا يخلو هؤلاء من طلاب للعلم وعلماء أحيانا على الرغم من قيامهم بهذه الواجبات. (عباس، صلاح عربيي، ٢٠١١).

وتميز في المدارس عدد من المناصب التدريسية الشهيرة منها:

١- مدرسون للفقه على عدد المذاهب بالمدرسة، "فقد كان مجموع عدد طلبة المدرسة المستنصرية (٢٤٨) طالباً أو فقيهاً بمدرسة الفقه المستنصرية"(٢٥) وكان "لكل طائفة من الطوائف الأربع مدرس"(٢٦). أي للحنفية والشافعية والحنابلة والمالكية.

٢- معيدون لإعادة الدروس يختلف عددهم وفق وصية الواقف" وقد بلغ عددهم (١٦) معيداً في المدرسة المستنصرية، وفي مدرسة السلطان حسن (١٢) معيداً ينتخبون من الطلبة أنفسهم". ولقد حدد ابن جماعة مواصفات ومهام المعيد "بأن يكون من صلحاء الفضلاء وفضلاء الصلحاء صبوراً على اختلاف الطلبة حريصاً على فائدتهم وانتفاعهم به قائماً على وظيفة أشغالهم". ومن أعماله في المدرسة أن "يقدم أشغال أهلها على غيرهم في الوقت المعتاد والمشروط وإن كان يتناول معلوم الإعادة لأنه معين عليه ما دام معيداً، أو أشغال غيرهم نفل أو فرض كفاية وأن يعلم المدرس أو الناظر بمن يرجى فلاحه ليزاد ما يستعين به ويشرح صدره وأن يطالبهم بعرض محفوظاتهم إن لم يعين لذلك غيره، ويعيد لهم ما توقف فهمه عليهم من دروس المدرس ولهذا يسمى معيداً، وإذا شرط الواقف استعراض المحفوظ كل شهر أو كل فصل على الجميع خفف قدر العرض على من له أهلية البحث والفكر والمطالعة والمناظرة لأن الجمود على النفس المسطور يشغل عن الفكر الذي هو أم التحصيل والتفقه، وأما المبتدئون فيطالب كل منهم على ما يليق بحاله وذهنه". وذكر السبكي "أن المعيد عليه قدر زائد على سماع الدرس: من تفهيم بعض الطلبة، ونفعهم، وعلم ما يقتضيه لفظ الإعادة".

ومعنى ذلك أن المعيد يبدأ عمله بعد انتهاء الشيخ من درسه، فيشرح النقاط الغامضة من الدرس، ويساعد محدودي الذكاء من الطلاب في شرح ما صعب

عليهم فهمه. وكان المعلمون في المدارس مختلفي الاختصاصات، يدرسون، الفقه، وعلوم الحديث وأصوله، ومنهم شيوخ مقرئون، ومعلمو العلوم ا للغوية العربية، والأطباء وغيرهم. (سعد الدين، منير، ١٤١٣هـ).

٢. **إجابة السؤال الثاني:** ما صفات، ووظائف، وأحوال، المعلم في المدارس (الجامعات) الإسلامية؟

مواصفات المدرس (المعلم) المسلم:

ان من عوامل نجاح العملية التربويه شخصية المعلم المربي، و أن يكون هذا مربياً ناجحاً لان المعلم وحده لا يكفي، و ملكه التعبير وصياغة العبارات وسبكها لا تثمر، لان المربي يجب ان يدرك انه القدوة لمن يقوم على تربيتهم، وقد عزز هذا الامام –علي بن ابي طالب – رضي الله عنهما – يقول: (من نصب نفسه للناس اماماً فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره وليكن تهذيبه قبل تهذيبه للناس، ومعلم نفسه ومهذبها احق بالإجلال من معلم الناس ومهذبهم).

وقد عزز قوله هذا بما تنبأ عنه ابن مسعود ((سياتي على الناس زمان تملح فيه عذوبة القلوب، فلا ينتفع بالعلم يومئذ عالمه ولا متعلمه فتكون قلوب علمائهم مثل السباخ من ذوات الملح ينزل عليها قطر السماء فلا يوجد لها عذوبته..... وذلك اذا مالت عقول العلماء الى حب الدنيا وايثارها على الآخرة فعند ذلك يسليها الله ينابيع الحكمه و يطفئ مصابيح الهدى قلوبهم، فيخبرك عالمهم حين تلقاه انه يخشى الله بلسانه والفجور ظاهرة في عمله فما اخصب الألسن يومئذ، وما اجذب القلوب)).

وقد قدم الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين فقال: (يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع اليك مهجه نفسه، وثمره قلبه فصير يدك عليه مبسوط وطاعتك لك واجبه واجبه وكن له بحيث وضعك امير المؤمنين، اقرئه القران، وعرفه الاخبار وروه الاشعار، وعلمه السنن وبصره وبمواقع الكلام وبدئه وامنعه من الضحك الا في

اوقاته..... ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تقيده اياها من غير ان تحزنه فيميت ذهنه ولا تمعن من مسامحته فيستحلي الفراغ ويالفه وقومه ما استطعت بالضرب و الملاينه فان اباهما فعليك بالشدة والغلظة.

ولا بد من ذكر اروع وصيه قيلت في هذا المجال هي وصيه عقبه بن ابي سفيان لمؤدب ولده ((ليكن اول ما تبدأ به اصلاح بني: اصلاح نفسك، فان اعينهم مفقودة بعينيك فالحسن عندهم ما استحسنت والقبح عندهم ما استقبحت وعلمهم سبر الحكماء وأخلاق الادباء وهددهم بي، و أدبهم دوني، ولكن كن كالطبيب الذي لا يعجل بالدواء حتى يعرف الداء ولا تتكل على عذر مني فاني اتكلت على كفايه منك)) الجاحظ.

العدل: ذكر محمد بن سحنون في كتابه آداب المعلمين عن محمد بن عبد الكريم البرقي عن، انس بن مالك قال: قال رسول الله صلى الله علية وسلم ((أيّما مؤدبٌ ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية، فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حُشر يوم القيامة مع الخائنين)). وقد أشار ابن سحنون في تعليقه عن هذا الحديث في هامش كتابه إلى قول اخر ((اذا قوطع المعلم اجرته فلم يعدل بين الصبيان الغني مع الفقير سواء في الاقتطاع كتب من الظلمه.

وعلى المتعلمين وان يجريهم مجرى بنية، مصداقاً لقول الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) (إنما انا لكم مثل الوالد لوالده) (اخرجه ابو داود).

((قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنما أنا لكم مثل الوالد لولده»، بأن يقصد إنقاذهم من نار الآخرة، وهو أهم من إنقاذ الوالدين ولدهما من نار الدنيا، ولذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين، فإن الوالد سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية)).

ويوجه ابن سحنون في ذلك الى تمثيل عدالة الإسلام، والتحلي بالأخلاق السامية في معاملة الصبيان كلهم بمستوى واحد دون التفاضل ولا التفريق بين احد

منهم لأي سبب كان، يجلسون امامه ويستمع لكل منهم دون محاكاة في تفضيل احدهم على الآخر، لان واجب المعلم شفقه. وقد اوضح الغزالي رحمه الله في كتابه احياء علوم الدين (أن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد امراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه و وظائفه). (الجشعمي، وعلوان، ٢٠٠٧م، ص ص ٢٩٧- ٢٩٨).

و هناك العديد من الصفات التي يجب ان تكون متوفرة في المعلم المسلم، لعل من أهمها التالي:

المواصفات الإيمانية:

١. يتصف بسلامة العقيدة.
٢. يتحلى بالخلق الحسن مع طلبته.
٣. يلتزم الأمانة في معاملاته مع طلبته.
٤. يعدل بين طلبته.
٥. يحرص على الصدق في حديثه.
٦. يلتزم بمواعيده مع طلبته.
٧. يؤدي عمله بإخلاص.
٨. يصبر على طلبته.
٩. يحافظ على أداء الصلوات في أوقاتها.
١٠. يجيب المتعلم في حدود علمه ومعرفته.
١١. يضحي بالوقت والجهد من اجل طلبته.
١٢. يتميز باتجاه ايجابي نحو القيم الخلقية.
١٣. يلتزم بالمظهر الإسلامي.
١٤. يحرص على تعليم الطلبة ونقل الخبرة إليهم.
١٥. يشارك الطلبة أفراحهم وأتراحهم.
١٦. ربط بين المقرر الدراسي ونصوص الوحي (القرآن والسنة).

١٧. يتعامل مع طلبته على أساس الإخوة والصداقة.
١٨. يحفظ لسانه من الوقوع في الإثم.
١٩. تنسجم أفعاله مع أقواله.
٢٠. يذكر معلميه وأساتذته بخير.

المواصفات الشخصية :

١. يتميز بفصاحة التعبير وحسن البيان.
٢. يحرص على التوافق بين طلبته.
٣. يتواضع لطلبته.
٤. يستخدم المرح والدعابة لدفع الملل والسآمة.
٥. يهتم بحسن المظهر والهندام.
٦. يخاطب طلبته بأحب الأسماء إليهم.
٧. يتسامح مع طلبته.
٨. يتودد للمتعلمين ويظهر حبه لهم.
٩. يثني على زملائه بما يستحقونه من أوصاف.
١٠. يتحكم في انفعالاته.
١١. يتعامل مع طلبته بهدوء وروية.
١٢. يستخدم الألفاظ المهذبة مع طلبته.
١٣. يرفق بالمتعلمين ويعطف عليهم.
١٤. يحترم آراء طلبته.
١٥. يسأل عن طلبته أثناء غيابهم.
١٦. يتميز بالقدرة على الإقناع بالحجة والبرهان.
١٧. يتميز بشخصية جذابة.

المواصفات المهنية :

١. يتدرج في تقديم المعلومة للطلبة.

٢. يستخدم وسائل الإيضاح.
٣. يستخدم أساليب متنوعة في شرحه.
٤. يحرص على تزويد الطلبة بمعلومات جديدة.
٥. يربط بين الجانب النظري والعملي.
٦. يستخدم أسلوب الثواب والعقاب بحكمة.
٧. يستخدم التكرار لترسيخ المعلومة.
٨. يشارك طلبته في بعض أنشطتهم.
٩. يستثير دافعية طلبته بما يحقق الأهداف التعليمية.
١٠. يشجع طلبته على القراءة والبحث.
١١. يستخدم أساليب متنوعة في التقويم.
١٢. يتميز بالقدرة على ضبط القاعة بكفاءة.
١٣. يواكب ما يستحدث في تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس.
١٤. يراعي الفروق الفردية بين طلابه.
١٥. يوظف مهارات الصوت والحديث بشكل سليم.
١٦. يتصف بالتمكن من مادته العلمية.
١٧. يتحلى بالإلمام بالثقافة السائدة في المجتمع. (أبو نمر، عاطف سالم، ٢٠٠٨م، ص ص ١٣٢- ١٣٤).

ويرى الغزالي أن على المتصدي للإمامة أن يبدأ بتعليم نفسه وتقويمها، سيرة ورأياً ولفظاً، لأن تعليمه بسيرته أبلغ من تعليمه بلسانه، وأن معلم نفسه ومؤدبها أحق بالتقدير والإجلال من معلم الناس ومؤدبهم. ويضيف ابن جماعة أن على المرء أن لا ينتصب لهذا المنصب الخطير إلا »بعد أن يستكمل عدته، ويشهد له بذلك أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره...«. ويضيف العلماء إلى ما تقدم شروطاً أخرى، منها:

ـ أن يتفرغ المدرِّس للتعليم، وله على ذلك جامكية وجراية. لذا يتوجب عليه ألاَّ يتعاطى عملاً مأجوراً آخر إلاَّ إذا قام بالتدريس طوعاً، دون أخذ من أموال الأوقاف.

ـ أن يتقيد بشروط الواقف، وينفذ ما ورد في كتاب الوقف، باستثناء ما له صلة بمصلحة الطلبة، كأن ينص كتاب الوقف، مثلاً، على أن تختص المدرسة بتدريس المذهب الشافعي، فيمكن في هذه الحال إضافة دروس في أي من العلوم الشرعية، كالفقه، والحديث، والتفسير.

ـ أن يكون قادراً على صون الانضباط والنظام في مجالس دروسه، والحرص على مصلحة الطلبة في تعيين مواقيت التدريس.

ـ أن لا يدَّعي علم ما يجهل، »وأن لا يذكر الدرس من علم لا يعرفه، فإن ذلك لعب في الدين وازدراء بين الناس«، وأن يمتلك الجرأة على إظهار الصراحة في القول إذا ما اقتضى الأمر ذلك. فإذا سئل عن شيء لا يعرفه، أو عرض في الدرس ما لا يعرفه، فليقل: لا أعرفه، أو لا أتحققه، أو لا أدري، (حطيط، ٢٠٠٤، ص ٢٣٧).

اختيار المدرس (المعلم) المسلم:

كان السلف الصالح من الأجداد يبذلون جهودا كبيرة في اختيار معلم الاولاد ومن صفات هذا المعلم – حسن الخلق والصفات الرشيد، والعفة والعدالة والاستقامة مع امتلاكه الخبرة بالقران وعلومه وخير دليل على ذلك قول الشيخ الجليل ابو اسحاق الجنيباتي (المتوفي سنة ٣٧٩هـ):

(اذا كان من الذين يتولون احتسابا بالوجه الله تعليم اليتامى و ابناء الفقراء ولا تعلموا اولادكم إلا عند رجل حسن الدين لأن دين الصبي على دين معلمه). ذكر هذا في كتاب ابن سحنون تقلا عن مناقب ابي اسحاق.

وذكر الهواني في قول القابسي و ينبغي ان يكون المعلم مهيبا لا في عنف لا يكون عبوسا مغضبا ولا مبسطا مرفقا بالصبيان دون لين وينبغي ان يخلص ادب الصبيان لمنافعهم. (الاهواني، ١٩٦٨).

ولعل افضل دليل على ذلك وصيته الصحابي عتبة بن ابي سفيان لمعلم اولاده حين سلمهم اليه التي ذكرت فيما سبق وفقد احتوت هذه الوصية البالغة على اصول التربية وحكمه التعلم وكذلك وصية الرشيد لمعلم ولده التي ذكرت سابقا ايضا...... اما ابن جماعة فقد اكد على ضرورة الاهتمام بنوعية المعلم وضرورة تحري الدقه في اختياره ان يشير إلى أهمية (اختيار المعلم الذي يصون المعلم، كما صانه على السلف ويقدم له بما جعله الله سبحانه وتعالى من العزة والشرف، فلا يذله بذهابه ومشيئته الى غير اهله من ابناء الدنيا من غير ضرورة أو حاجة الى من يتعلمه منه وان عظم شانه وكبر قدرة. (وان كل انسان يحتاج الى معلم ومؤدب او استاذ في تخلقه و اقاويله و اعتقاده و اعماله وصنائعه ومن سعاد المرء ان يتفق له معلم ذكي الطبع احسن الخلق صافي الذهن صحبا للمعلم، طالبا للحق واعلم ان اصحاب الناموس من المعلمين المؤدبون و اساتذة البشر كلهم). (جرادان، ١٩٨٣).

و مما حكاه ابن ابي دينار القيرواني ان الامير يعقوب ملك المغرب وأفريقية- بعث الى بعض عماله لينظر له رجلا عالما يخصص لتأديب اولاده فبعث العامل برجلين وكتب معهما كتابا يقول فية (فقد بعثت اليك معلمين احدهما بر في دينه، و الاخر بحر في علمه فلما امتحنهما المنصور لم يرضياه فوقع على ظهر كتاب العامل بسم الله الرحمن الرحيم (ظهر الفساد في البر والبحر). (الجشعمي، و علوان، ٢٠٠٧م، ص ص ٣٠٨- ٣٠٩).

وظائف المدرس (المعلم) المسلم:

لا تقتصر وظائف المعلم المسلم على شرح الدروس و إيصال المعارف فقط، ولكن دوره يتجلى فيه مجالان رئيسيان هما: التعليم و التربية.

وما أجمل الحكمة التي أجراها اللّه تعالى على لسان أبي الأسود الدؤلي، عندما قال:

يا أيها الرجل المعلم غيره	هلا لنفسك كان ذا التعليم
تصف الدواء لذي السقام وذي الضنى	كيما يصح به وأنت سقيم
ابدأ بنفسك فانهها عن غيها	فإن انتهت عنه فأنت حكيم
لا تنه عن خلق وتأتي مثله	عار عليك إذا فعلت عظيم

أي العالم المعلم، لأنه منوط به أمران مترابطان لا انفصام بينهما: التعليم والتربية: أي (التدبير والسياسة) { كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الكِتَابَ وبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ } (آل عمران / ٧٩)

أي: ولكن يأمرهم بأن يكونوا ربانيين، أي: علماء حكماء حلماء معلمين للناس ومربيهم، بصغار العلم قبل كباره، عاملين بذلك، فهم يأمرون بالعلم والعمل والتعليم التي هي مدار السعادة، وبفوات شيء منها يحصل النقص والخلل، والباء في قوله { بما كنتم تعلمون } إلخ، باء السببية، أي: بسبب تعليمكم لغيركم المتضمن لعلمكم ودرسكم لكتاب اللّه وسنة نبيه، التي بدرسها يرسخ العلم ويبقى، تكونون ربانيين. (السعدي، الباب ٧٩، ج ١، ص ١٣٦).

ويضيف علماء التربيه: ان من واجبات المعلم النزيهة، الطيبه اتجاه طلبته، وكسب حب الطالب، و المعلم الناجح هو الذي يسبق الطلبه في التعرف بهم، وأن يجد اشياء طيبه في كل منهم ومن الخطأ ان نبدأ العلاقة بين المعلم المتعلم عن طريق السلفه أو النقد أو التجاهل أو التمييز بين طالب و اخر حسب عائلته أو أجره لان

المعلم هو العمود الفقري في عملية التربيه، وهو الذي ينفخ فيها الروح، ويجري في عروقها و الحياة. (الجشعمي، و علوان، ٢٠٠٧م، ص٢٩٨).

الحالة المادية للمدرّسين:

الواضح أن العديد من المدرسين حصلوا على مكانة محترمة في المجتمع، إذ كانت مهنة التدريس تجلب لصاحبها الاحترام والتبجيل. ولهذا نال المدرسون في غالب الأحيان مكانة مرموقة لدى الجميع. فمهنة التدريس إذن هامة، ويستطيع صاحبها الارتقاء عن طريقها إلى مراتب عليها. ولهذا تهافت العلماء على مناصب التدريس بالمدارس. فتعيين عالم بمدرسة يعدّ فخراً له، وهو أيضاً منصب يدرّ على صاحبه من الأموال المحبّسة على المدرسة ما يكفيه وعائلته. (بن مامي، ج ١، ص ٢٦٢١).

وتقاضى مدرسو المدارس والخوانق والربط رواتب جيدة عموما أمنت لهم مستوى لائقاً من العيش، خصوصا إذا كان ناظر المدرسة كريماً صالحاً ومتقيداً بشروط الواقف. أما مدرسو المساجد، فكانوا لا يطلبون أجرا إجمالاً سوى الثواب عند اللّه وما أوقفه بعض الأمراء وأهل الخير من أوقاف على التعليم في المساجد. (ضومط، ص ٨٦٤٧).

و يرى ابن خلدون أن القائمين بمهمة القضاء والإفتاء والتدريس والإمامة والخطابة ونحو ذلك لا تعظم ثروتهم في الغالب، ويهتم بإقامة مراسمهم صاحب الدولة بما له من النظر في المصالح، فيقيم لهم حظاً من الرزق على نسبة الحاجة. (بن مامي، ج ١، ص ٢٦٢٣).

المدرسون و طلابهم:

يُطلق على هذه الفئة من الطلبة في بعض الأحيان لقب "الفقهاء" وقد غلب إطلاق هذا اللقب في العهد الزنكي على طلاب المدارس، ويمكن تصنيف هذا النوع من الطلبة إلى صفين: طلبة عارضين، وآخرين منتظمين، فالصف الأول يشمل أعداداً كبيرة من أصحاب الحرف والعمّال وغيرهم ممن يحضر الدروس بين حين وآخر، ولاسيما مجالس الوعظ والإملاء وحلق التعليم العامة، غير أنهم لا يواصلون دراستهم ولا يواظبون على الحضور، وهؤلاء يمثلون أضعاف أعداد الطلاب المنتظمين.

أما الصنف الآخر فهم الطلبة المنتظمون، وكانوا يقضون شطراً كبيراً من حياتهم في طلب العلم وحده، ولكن ذلك لا يمنع اشتغالهم بكسب الرزق. وكانت المساجد تقوم بالتدريس ولا يشترط في من يريد التعلم عدد معين ويختلف الوضع بالنسبة للمدارس، إذ كان يجلس أمام المدرس فيها عدد معين من الطلاب لا يصح تجاوزه في الغالب، ثم إن هذا العدد قليل جداً إذا قيس بأعداد طلاب الحلق في المساجد.

وكان مما جرت عليه العادة في المدارس أن يعين منشيء المدرسة أو وقفها مدرساً لها، ويُحدد في الوقت نفسه عدد الطلاب الذين يسمح لهم الالتحاق بها كما حصل في المدرسة النورية بالموصل حيث حدد واقفها نور الدين أرسلان شاه عدد الطلاب بستين طالباً من فقهاء الشافعية، وكذلك في المدرسة العصرونية بدمشق والتي شرط فيها واقفها ألا يزيد عدد طلبتها على عشرين طالباً من الشافعية وغيرهم وكان طلاب العلم يحصلون على مرتبات ونفقات تحصل في الغالب من موارد الوقف المخصص للحلقة أو المدرسة وقد اشتهرت بعض مدارس العهد الزنكي بوفرة ما يناله منسوبوها من الأموال، والمأكولات والملابس، والهدايا في المناسبات،

كما كانت عليه المدرسة العُزية بالموصل والحلاوية بحلب والنورية الكبرى في دمشق،

وغالباً ما يزدحم الطلبة على مثل هذه هذه المدارس لغني مخصصاتها. كما حرص واقفوا المدارس في العهد الزنكي على توفير كافة احتياجات الطلبة الدارسين فيها وبالأخص المسكن الملائم لهم كي يجد الطلبة الغرباء، والفقراء المناخ المناسب لتلقي العلم، فكأن من مكملات المدارس إنشاء مرافق تُلحق بها تخصّص لسكني الطلبة الغرباء والفقراء، وقد حدثنا الرحالة الأندلسي ابن جُبير عما شاهده في دمشق من التسهيلات المغرية لطلاب العلم، ومنها هذه المرافق فقال: ومرافق الغرباء بهذه البلدة أكثر من أن يأخذها الإحصاء ولاسيما لحفاظ كتاب الله عز وجل، والمنتمين للطلب...وهذه البلاد المشرقية كلها على هذا الرسم، لكن الاحتفال بهذه البلدة أكثر والاتساع أوجد. فمن شاء الفلاح من نشأة مغربنا فليرحل إلى هذه البلاد ويتغرب في طلب العلم، فيجد الأمور المعُينات كثيرة، فأولها فراغ البال من أمر المعيشة، وهو أكبر الأعوان وأهمّها وقد حرص المربون في العهد الزنكي وبعده أن يسدوا الوصايا والتوجيهات التربوية للطلبة أثناء تلقيهم العلم وكان من أهم تلك الوصايا والتوجيهات ما يأتي:

_ أن يخلص الطالب نيته في طلب العلم وذلك بأن يقصد بعلمه وجه الله تعالى والعمل بما يعمل وأن يحذر أن يكون هدفه الأصلي من علمه طلب الرئاسة والمال والجاه.

_ أن يحرص الطالب على وقته بأن يبادر باغتنام فرصة الشباب لاكتساب العلم، وأن يعلم بأن كل ساعة تمضي من عمره لابد لها، ولا عوض، لذلك يجب على طالب العلم أن يقلل من الانشغال عن الدراسة قدر الإمكان.

_ كما ينبغي لطالب العلم أن يصبر ويثبت على أستاذ وعلى كتاب، حى لا يتركه أبتر، وعلى فن حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتُقن الأول، وعلى بلد حتى لا

ينتقل إلى بلد آخر من غير ضرورة، فإن ذلك كله، يفرق الأمور، ويشغل القلب، ويُضيع الأوقات ويؤذي المعلم.

_ وعلى الطالب أن يلتزم بالورع في جميع شؤونه، وأن يتحرى الحلال في طعامه وشرابه ولباسه ومسكنه، وفي جميع ما يحتاج إليه... وذلك ليستنير قلبه ويصلح لقبول العلم ونوره والنفع به. (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٦).

آداب الطالب مع أستاذه:

وفيما يتصل بالعلاقة بين الطالب و أستاذه، فإن هناك جملة آداب كفلت للمدرس حق الاحترام والطاعة من طلابه إذ كان على الطالب أن يُوفيه تلك الحقوق كاملة من غير نقص ويمكن اختصارها في الأمور الآتية:

_ من آداب الطالب مع أستاذه إذا دخل عليه أن يكون كامل الهيئة متطهر البدن والثياب، يستأذنه في الدخول وكذلك في الانصراف وأن يكون دخوله لقاعة الدرس قبل حضور المدرس.

_ أن يجلس بين يدي أستاذه بأدب مصغياً إليه بانتباه، وألا يتشاغل أثناء الدرس ولا يكثر حركة يديه، ولا رجليه ولا يعبث بشيء، أو يكثر الكلام بغير حاجة إلى غير ذلك من الأخلاق الذميمة.

_ كما يلزم على الطالب أن يحسُن مخاطبة شيخه، وألا يقاطعه، أو يخالفه، وأن يتلطف في سؤاله، وأن يحذر من تكرار السؤال، وألا يسبق الشيخ إلى شرح مسألة أو جواب سؤال منه أو من غيره.

وإذا ناول الشيخ شيئاً ناوله باليمين، وإذا ناول الشيخ كتاباً ناوله إياه لفتحه والقراءة فيه.

ـ وينبغي للطالب أن يدعو لشيخه مدة حياته ويرعى ذريته وأقاربه، بعد وفاته..ويسغفر له ويتصدق عنه إلى غير ذلك من الواجبات التي كفلت للأستاذ حق الاحترام والتقدير من طلبته حتى تدوم العلاقة الحسنة بين ركني التعليم المدرس والطالب على الحب والمودة والتقدير من كلا الجانبين لتكتمل الفائدة. (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ص ٢٠٦ – ٢٠٧).

طرائق التدريس (وسائل التحصيل) :

اختلفت وسائل التحصيل وطرائق التدريس بحسب اختلاف نوعية الطلاب وأعمارهم، و لكن من اشهر طرائق التدريس المستخدمة في المدارس الإسلامية هي:

١. **طريقة الإملاء:** وهي الطريقة التي أعدها أغلب العلماء أجود أساليب التعليم.
٢. **طريقة الإلقاء:** وهي شبيهة لحد كبير بطريقة المحاضرة المتبعة في جامعاتنا.
٣. **طريقة المناقشة و الحوار:** وهي طريقة تبدأ بطرح سؤال من قبل الطالب لأستاذه، ثم تبدأ المناقشة التي يديرها المعلم. (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ص ٢٠٧ – ٢١١).

١ - طريقة الإملاء:

تعرف أيضاً بـ»مجلس الإملاء«، وهي الطريقة الفضلى لتدريس الفقه والحديث. كان المدرِّس يملي على الطلبة من ذاكرته حصيلة أبحاثه، وخلاصة ما اطلع عليه، مستخدماً حيناً، مرجعاً نادراً ومرتفع الثمن، ليس بمقدور المتعلم اقتناؤه، معتمداً، حيناً آخر، على ملاحظات مدونة يستعين بها في التدريس.

يبدأ المدرِّس، وفق هذه الطريقة، بإملاء مقطع ما، ثم يعمد إلى شرحه، وتفسير العبارات الواردة فيه، موضحاً معاني المرادفات العويصة، ثم يطلب من المتعلمين أن يدونوا الملاحظات المناسبة في هوامش النص الأصلي الذي كتبوه.

بعد انتهاء المدرِّس من الإملاء والشرح، يأتي دور المعيد، إذ قلما خلت مدرسة في العصرين الأيوبي والمملوكي من وجود منصب له. وعلى المعيد إعادة ما أملاه المدرس وشرحه، وذلك لتصحيح بعض الأخطاء في النقل، أو لاستدراك ما يكون قد فات الطلبة فهمه من الدرس.

وكانت العادة أن يُعيَّن معيد أو أكثر لكل مدرِّس يتبعون شيخهم في المذهب وفي مادة اختصاصه، ويواظبون على حضور دروسه. ونظراً لأهمية دور المعيد في عملية التعليم، رأى ابن جماعة. أن يُختار المعيد من بين أكثر العلماء فضيلة ونزاهة، وأن يكون «صبوراً على أخلاق الطلبة، حريصاً على فائدتهم وانتفاعهم به، قائماً على وظيفة أشغالهم».

٢ - طريقة الإلقاء أو المحاضرة:

اعتماداً على هذه الطريقة، يضع الشيخ كتاباً معيناً بين أيدي الطلبة، ويطلب منهم أن يأتوا حجرة التدريس بعد أن يكونوا قد قرأوا على أنفسهم الدرس الجديد.

يبدأ الشيخ محاضرته بتقديم فكرة عامة عن موضوع الدرس، ومن ثم يعرض بإيجاز لأفكاره الرئيسة، متجنباً التفاصيل المعقدة، لينتقل، بعد ذلك، إلى قراءة الدرس، فيما الطلبة يتابعون النص في نسخهم من الكتاب، على أن يتوقف الشيخ عن القراءة بين الفينة والفينة كي يشرح بعض الأمور، أو ليوضح بعض المعاني، متلزماً طريقة الشرح المتدرج الذي يوصي به ابن خلدون.

في أثناء المحاضرة، يحق للمتعلم طرح الأسئلة الاستيضاحية، على «أن يسأل تفقهاً لا تعنتاً ولا رياءً» حسب ابن جماعة، وأن يراعي قواعد آداب الحديث في المجالس، باختيار اللحظة المناسبة للكلام، وعدم مقاطعة شيخه أو زملائه.

٣ - طريقة المناظرة:

هي من أهم طرائق التدريس في المراحل المتقدمة من التعليم، لدورها في شحذ الذهن، والتدريب على سرعة التعبير والارتجال وتعزيز الثقة بالنفس. لذا كان المدرِّسون يحرصون على تشجيع المتعلمين على المشاركة بالمناظرات والمناقشات. ويحضّونهم على التدرب عليها، مفسحين في المجال أمامهم للانخراط في نقاش فكري هادف على قاعدة حق الاختلاف، ولكن مع مراعاة أصول التهذيب والاحترام. (حطيط، ٢٠٠٤، ص ٢٣٧).

تعليم الإناث:

بلغ اهتمام المرأة المسلمة بالدراسات الشرعية درجة كبيرة لتتعرف على تعاليم الدين الإسلامي الصحيح لتطبيقه عملياً، وكانت دراسة الحديث الشريف تأخذ القسط الأوفى من هذا الاهتمام حيث بلغ كثير من النساء بهذا العلم درجة عالية، ونافسن فيه كبار الحفاظ والمحدثين، وكنّ مثالاً رائعاً للأمانة والعدالة وقد أشارت كتب التراجم والطبقات إلى النشاط العلمي الملموس لهذه الفئة في العهد الزنكي حيث ذكرت تلك المصادر أسماء العديد من المقرئات، والمحدثات والفقيهات، والأديبات، والنحويات، إلى غير ذلك من العالمات بالعلوم الأساسية الأخرى، كما دأب الكثير منهن على التنقل بين الأقاليم الإسلامية مع محارمهن طلباً للعلم على أكابر العلماء والمحدثين وقد حصلن على إجازات علمية من كبار مشايخ العصر في مختلف المدن.

وحسبنا دليل على نشاط المرأة في هذا الميدان أن الذين ترجموا لأبن عساكر المتوفي ٥٧١هـ (١١٧٦م) أجمعوا على أنه أخذ العلم عن بضع وثمانين امرأة، وهذه الإشارة تدل على كثرة النساء المشتغلات بالعلم في ذلك العهد، بحيث أن عالماً واحد من علماء العصر سمع ما يزيد على ثمانين امرأة، هذا فضلاً عن كثير من عدد النساء اللاتي ترجم لهن ابن عساكر في تاريخه، ويبدو من خلال بعض الإشارات

التي ذكرها ابن عساكر في تاريخه الكبير أن المنزل كان المدرسة الأولى التي تتلقى فيها المرأة علومها، ويلاحظ على النساء اللاتي اشتهرن بالعلم في ذلك العهد أنهنّ نشأت في بيوت العلماء، وأنهن درسن على آبائهن أو أحد ذويهن من أولى العلم، أو أنهن كنّ يستفدن من الدروس التي كانت تعقد في بيوتهن لتعليم الطلاب حيث كنّ يسمعن إلى ما كان يُلقى في منازلهن من دروس، وهو ما أطلق عليه " التعليم داخل منازل العلماء "، فابن عساكر عندما يتُرجم لأم أولاده. وابنه خالته – عائشة بنت علي بن الخضر بن عبد الله السّلِمّية المتوفاة سنة ٥٦٤هـ ١١٦٨م يقول عنها: أسمعتها الحديث من فاطمة بنت علي بن الحسين بن سهل بن بشر بن أحمد الأسفرائيني المدعوة سِت العجم، والمعروفة بالعالمة الصغيرة يقول ابن عساكر: سمعت أباها أبا الفرج.

كما أن أبواب المساجد كانت مفتوحة لمن أراد أن يتلقى تعليمه من النساء، حيث كن يترددن لحضور الحِلق التي كانت تعقد فيها في أماكن مخصصة لهنَّ ومعزولة عن أماكن الرجال لا يكون هناك سبيل للاختلاط ولم يكن للمرأة الحق في التعليم فقط بل كان لها أيضاً الحق في نشر التعليم وقد شاركت المرأة في ذلك وإن لم تتسلم وظيفة التدريس في المدارس التخصصية بالشكل الذي نراه اليوم، فقد أشار ابن عساكر، لمثل هذه المشاركة في ترجمته لفاطمة بنت سهل بن بشر المدعوة سِت العجم من أنها: كانت تعظ النساء في المساجد () وممن اشتهر من النساء بالتدريس في هذا العهد: العالمة فاطمة الفقيهة، المعاصرة للملك العادل نور الدين محمود، فقد تصدرت للتدريس في حلب وألفّت مؤلفات عديدة في الفقه والحديث، كما استشارها الملك نور الدين في بعض أموره، واستفتاها في بعض المسائل الفقهية وكان دائماً يبذل لها ويعينها على مواصلة نشاطها العلمي، وما حدث بين الملك نور الدين والعالمة فاطمة الفقيهة يؤكد حرص المرأة المسلمة في ذلك العهد على الالتزام التام بالحجاب الإسلامي حيث أن المحادثات بينهما كانت تتم بواسطة امرأة تُندب لهذا الأمر، وفي هذا الصدد يورد القُرشي قصة مفادها: أن

علاء الدين الكاساني زوج العالمة فاطمة الفقهية عزم الرحيل من حلب إلى بلاده بإيعاز من زوجته فاطمة، فأستدعى الملك نور الدين الإمام علاء الدين الكاساني، وسأله أن يقيم في حلب، فعرّفه علاء الدين دواعي سفره وأنه لا يمكن أن يخالف زوجته ابنة شيخه، فأرسل الملك إلى زوجته فاطمة خادماً يخاطبها عن الملك في ذلك، فلم تأذن للخادم واحتجبت منه، وأرسلت إلى زوجها من يقول له: بعد عهدك بالفقه إلى هذا الحد أما تعلم أنه لا يحل أن ينظر إليّ هذا الخادم، وأي فرق بينه وبين الرجال في عدم النظر، فعاد الخادم، وذكر ذلك لزوجها بحضرة الملك، فأرسلوا إليها امرأة برسالة الملك فخاطبتها وأجابته إلى ذلك وأقامت بحلب إلى أن توفيت، وتوفي زوجها الكاساني بعدها سنة ٥٨٧هـ/١١٩١م ودفن عندها بحلب. (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ص ٢١١- ٢١٦).

أساليب التقويم:

لم يُعرف في العهد الزنكي ما يشير إلى أنه يطلب من المتعلمين تأدية امتحان بعد الانتهاء من الدراسة – كالامتحانات التي تُعقد في عصرنا هذا – ولكن الأساتذة كانوا يمنحون طلبتهم الأكفاء شهادات أو إجازات ينصون فيها على أن الطالب قد أتم دراسة منهج معين، إشراف الشيخ الفلاني دون أن يؤدي الطالب امتحاناً، والغرض من الإجازة الإقرار بكفاية الطالب واجتهاده، وانكبابه على العلم، وتفرغه للدراسة والبحث، وكانت الإجازات العلمية شهادات شخصية يمنحها الشيوخ لمن يرون فيه الكفاية ولا علاقة لها بمنظمة تعليمية معينة – كما هي عليه الحال في الوقت الحاضر – وإذا كانت الإجازة إقرار بأن الطالب قد أتم دراسة كتب معينة، أو إقرار له بصلاحيته للتدريس، أو الفتوى بناء على مجهود علمي قام به فهي بذلك تعُد أحد أساليب التقويم، كذلك إذا كانت ألقاب العلماء تعني المكانة العلمية التي بلغها العالم أو المدرس بالنسبة لعلماء عصره فهي أيضاً تعُد من أساليب التقويم وقد انحصرت أساليب التقويم في العهد الزنكي في هذين

المعيارين، الإجازات العلمية، والألقاب العلمية، كالإمام والحافظ والشيخ والفقيه والمحدث، والمقرئ. (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ٢٢٠).

الإجازات:

الإجازة في التقليد الإسلامي هي إِذْنٌ يمنحه الشيخ لأحد المتفقهة، يجيز له بموجبه رواية الحديث عنه. وعليه، فإن الإجازة، بهذا المعنى، مرتبطة باسم الشيخ الذي يمنحها، وأن التعليم العالي في عهد المماليك قام، أساساً، على الجهود الفردية للعلماء، وذلك حسب اختصاص كل منهم. كان على المتعلم أن يحضر دروساً في العلوم الدينية، ويدلِّل على استيعابه لها متدرجة ليصير فقيهاً. كما كان عليه أن يتخصص في أحد علوم الدين، ويثبت تعمقه فيه، للحصول على إجازة من شيخه.

وكانت الإجازة التي يمنحها الشيخ لمن نهل العلم على يديه على نوعين: إجازة عامة، وتسمى إجازة بالفتيا، وإجازة تحريرية تتوزع في فئات ثلاث: إجازة بعراضة الكتب، وإجازة بالمرويات، والمناولة.

١ - الإجازة العامة أو الإجازة بالفتيا:

هي شهادة يمنحها الشيخ لأحد طلابه، يشهد فيها أن الأخير قد أتم دراسته، وأضحى مؤهلاً للفتيا والتدريس، ويأذن له بذلك. يُذكر في هذه الإجازة اسم الطالب، واسم شيخه، ومذهبه، ومكان حصوله على الإجازة (الجامع أو المدرسة أو منزل الشيخ أو دار الحديث...). تكتب الشهادة إما على الكتاب الذي درسه الطالب، أو على ورقة مستقلة من القطع العريض، مع الإشارة إلى أن قيمة الإجازة تختلف باختلاف مكانة الشيخ الذي يمنحها. ولنص الشهادة صياغات عديدة، فقد تكون نثراً أو شعراً، وتكون الكتابة بقلم الرقاع أسطراً متوالية، بين كل سطرين نحو أصبع عريض.

من ذلك: إجازة بالفتيا والتدريس على مذهب الإمام الشافعي حصل عليها القلقشندي من شيخه سراج الدين عمر بن الملقِّن، عام ٧٧٨ هـ/ ١٣٧٦ م. وجاء فيها أن الشيخ ابن الملقِّن أذن للقلقشندي وأجازه:

أن يدرِّس مذهب الإمام المجتهد العالم الرباني، أبي عبد الله محمد بن إدريس المطلبي الشافعي... وأن يقرأ ما شاء من الكتب المصنفة فيه، وأن يفيد ذلك لطالبيه، حيث أقام وحل، كيفما شاء، ومتى شاء، وأين شاء، وأن يفتي من قصد استفتاءه خطاً ولفظاً، على مقتضى مذهبه الشريف المشار إليه، لعلمه بديانته وأمانته، ومعرفته ودرايته، وأهليته وكفايته.

٢ - الإجازات التحريرية:

أ. الإجازة بعراضة الكتب: جرت العادة أن يحفظ المتعلم كتاباً في الفقه، أو الحديث، أو النحو، أو الأدب، أو التاريخ، أو غير ذلك من المعارف المتصلة بعلوم الدين، ثم يعرضه على مشايخ العصر، »فيقطع الشيخ المعروض عليه ذلك الكتاب، ويفتح منه أبواباً ومواضع، يستقرئه إياها من أي مكان اتفق«. فإذا اطمأن الشيخ إلى استيعاب الطالب لمضمون الكتاب، يكتب له إجازة في عرضه، تكتب في ورق مربع صغير، يذكر فيها عبارة: »وكذلك عرض عليّ فلان«، أو عبارة: »عرض عليّ وكتبه فلان«، أو ما شاكل هاتين العبارتين.

من ذلك: الإجازة التي منحها كل من الشيخ شمس الدين محمد بن عبد الدايم، والشيخ بدر الدين ابن جماعة، لنجم الدين محمد بن أحمد بن علي القلقشندي حين عرض أمامهما كتاب "المنهاج" في فقه الإمام الشافعي لمحيي الدين النووي عام ٨١٣ هـ/ ١٤٠١ م. ومما كتبه ابن جماعة في هذا الصدد:

كذلك عرض عليّ المذكور (ويقصد نجم الدين محمد) باطنها عرضاً حسناً، محرراً مهذَّباً متقناً، عرض من أتقن حفظه، وزيَّن بحسن الأداء لفظه... وقد

دلّني ذلك منه... على علو همته، ووفور أريحيته، وتوقُّد فكرته، واتقاد فطنته... وقد أذنت له أن يروي عني الكتاب المذكور... وكتب بذلك فلان في تاريخ كذا.

ب. الإجازة بالمرويات على الاستدعاءات: هي الشهادة التي يمنحها الفقهاء والعلماء للمتقدمين في العلم المقيمين بعيداً عنهم، يجيزون لهم فيها الرواية، أو السماع عنهم، أو غير ذلك، بناءً على استدعاءات خاصة، عبر المراسلة.

من ذلك، على سبيل المثال، الاستدعاء الذي تقدم به صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، المقيم بدمشق، إلى شيخه جمال الدين بن نباتة، نزيل القاهرة، متمنياً عليه أن يمنحه إجازتين، عامة وخاصة، وأن يأذن له برواية ما ورد في مصنفاته المتعددة.

ومن ذلك أيضاً ما كتب به الشيخ شمس الدين محمد بن الصائغ على استدعاء لبعض من سأله الإجازة، يطلب منه فيه الإجازة في رواية عدد من مصنفاته، فأجابه: »أجزت لك أن تروي هذه وغيرها عني، ولك الفضل في قبول ذلك مني.

ج. المناولة: للحصول على هذه الإجازة، يناول الشيخ الطالب الكتاب الذي رواه أو الحديث الذي اختاره، ويطلب منه أن يرويه بدوره، ويبادره الكلام: »هذه روايتي، فاروها عني«!، أو يقول له: »خذ روايتي فانسخها، وقد أجزت لك أن تحدِّث بها عني«!. وإذا كانت المناولة مصحوبة بالسماع، تصبح الإجازة أكثر أهمية، وأرفع قدراً في نقل الحديث.

٣ - إجازات السماع أو السماعات:

في العصر المملوكي، كثرت مجالس القراءة والسماع في دمشق، وضواحيها وقراها، واحتلت مكانة عالية في أوساط النخب من العلماء ومن المتعلمين والناس عامة، وبخاصة تلك التي يتصدى للرواية والقراءة فيها شيوخ ثقة، في الجامع

الأمـوي، وفي معظـم جوامـع ومـساجد دمـشق وضـواحيها، وكـذلك في مدارسـها، ومنازل بعض علمائها وأعيانها. وقد أدَّت العلماء المقادسة الحنابلة الذين انتقلوا إلى دمشق، وأقاموا في سفح جبل قاسيون، دوراً لافتاً في إحياء مجالس سماع الحديث والرواية. لقد نصت بعض السماعات الدمشقية على أسماء كثيرين منهم، ولا سيما سماعات المدرسة الضيائية التي أنشأها ضياء الدين (٦٤٣ هـ/ ١٢٤١ م)، أحد شيوخ المقادسة في جبل قاسيون.

كـان الشيخ المسمِع يدوِّن في ذيل كتاب المتعلم شهادة يذكر فيها تواريخ المجالس وأمكنتها، وأسماء الحضور، وعناوين الرسائل والكتب التي سمعها عليه الطالب أثنـاء حضوره جلسات السماع، كما يدون أسمـاء مصنفيها أو رواتها، والمواضع التي فاتته، ويشار إليها بعبارة »مع فوت«، ما يثبت متابعة الطالب لجلسات السماع، وذلك وفق النموذج التالي:

سمع هذه الرسائل أو هذه الكتب (تذكر عناوين الرسائل أو الكتب وأسماء المصنفين) على الشيخ الفاضل العالم (يذكر اسم الشيخ المسمع) بقراءة فلان (يذكر اسم القارئ)، وحضور فلان وفلان (يذكر أسماء الحضور)، وكتب فلان (يذكر اسم الكاتب). وصح ذلك وثبت بالمكان الفلاني (يذكر اسم مكان السماع)، في يوم كذا من شهر كذا، سنة كذا.

وقد يكون الشيخ المسمِع هو نفسه القارئ أيضاً، أو أن يكون الشيخ المسمِع القارئ والكاتب في الوقت عينه. والحالة الأخيرة قليلة الحضور في ما وقعنا عليه من سماعات دمشقية عائدة للعصر المملوكي.

والسماعات نوعان: إجازة عامة، تمنح بالسماع المباشر، وهي الأفضل؛ وإجازة خاصة من غير سماع، تمنح دون اتصال مباشر بين الطالب وشيخه. ويشير الرحالة الأندلسي ابن بطوطة، الذي زار دمشق في القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي، بأنه حضر العديد من مجالس القراءة والسماع، المنتشرة في المدينة،

واستحصل على سماعات من عشرات العلماء الدمشقيين المشهود لهم. بيد أن هذه الإجازة، بنوعيها، لا تمنح الحائز عليها أي امتياز، ولا تعزز من مكانته العلمية. (حطيط، ٢٠٠٤، ص ٢٣٧).

٣. **إجابة السؤال الثالث:** ما أوجه التماثل بين حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين المتمثلة في (الكتاتيب، المسجد، المدارس) و في المؤسسات التربوية المعاصرة؟

المقارنة مع ما يماثل حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين المتمثلة في (الكتاتيب، المسجد، المدارس) و في المؤسسات التربوية المعاصرة:

١. **إعداد و اختيار المعلمين:** (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر).
٢. **أجرة المعلمين:** (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر).
٣. **واجبات المعلمين:** (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر).
٤. **محاسبة المعلمين:** (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر).
٥. **مهنة التعليم في فلندا:** المدرسون هم العامل الأساسي لتحقيق جودة التعليم.

- هناك تقارب و تطابق بين حقوق و واجبات المعلمين في المؤسسات التربوية المعاصرة، وخصوصاً في مراحل التعليم الثلاثة (الابتدائية، و المتوسطة، والثانوية) من حيث مهامهم و واجباتهم و الكادر وظيفي الخاص بهم، فالاختلاف يكمن في مراعات المعلمين المرحلة السنية للطلاب و خصائصهم و احتياجاتهم، و التي تختلف وفق المراحل الدراسية الثلاث.
- و نجد أن حقوق وواجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين مختلفة، و خصوصاً بين معلمي الكتاتيب من جهة، و معلمي المسجد و المدرسة من جهة

أخرى، و كذلك في الوظائف التعليمية المعتمدة للمدارس عن المسلمين كما سبق عرضه، و هم من يقابلون المعلمين في مراحل التعليم الثلاثة (الابتدائية، و المتوسطة، و الثانوية).

- وتختلف هذه الحقوق و الواجبات قليلاً في مرحلة التعليم العالي في المؤسسات التربوية المعاصرة، فأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لديهم كادر وظيفي خاص بهم، و آلية لاختيارهم و تعيينهم، و نجد من يقابلهم في المؤسسات التربوية عند المسلمين هم المعلمين في المدارس.
- بصورة عامة واجبات المعلمين في المؤسسات التربوية عند المسلمين متقاربة، فهي مستمدة من الشريعة الإسلامية و مبادئها، ولكن يكمن بعض الخلاف في حقوقهم، والتي تتمايز بدرجة تمايز علمهم، فمعلم الكتاب يختلف عن المعلم في المساجد و المدارس الإسلامية، فهو أقل مرتبة علمية عنهم.
- المعلمون في المساجد يتمايزون في حقوقهم بحسب طبيعة التنظيم في المسجد، وبحسب رغبته أخذ مبلغ مالي من عدمها، وبحسب دعم علماء المساجد من قبل الدولة.
- المعلمون في المدارس يتمايزون في حقوقهم بحسب طبيعة تمويل المدرسة، فالوقفية منها دخلهم فيها متقارب، والتي تمول من قبل الدولة دخلهم فيها أيضاً ثابت و معلوم.
- لم يرد التأكيد على أعداد معلم الكتاب، و لكن هناك تأكيد على مواصفاته و الاعتناء بحسن اختياره.
- المعلم في المسجد و المدرسة عن المسلمين، كان يخضع لإعداد مميز و رفيع، ولا يسند له القيام بالتعليم بدون التأكد من أهليته و تمكنه من علمه، وتوفر العديد من الصفات الحميدة فيه.
- أما في التطبيقات المعاصرة لإعداد المعلم، جاء في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في الفصل الرابع بعنوان (إعداد المعلم) التالي:

١. تكون مناهج إعداد المعلمين في مختلف الجهات التعليمية وفي جميع المراحل، وافية بالأهداف الأساسية التي تنشدها الأمة في تربية جيل مسلم، يفهم الإسلام فهماً صحيحاً، عقيدة وشريعة، ويبذل جهده في النهوض بأمَّته.

٢. يعنى بالتربية الإسلامية واللغة العربية في معاهد وكليات إعداد المعلمين، حتى يتمكنوا من التدريس بروح إسلامية عالية ولغة عربية صحيحة.

٣. تولي الجهات التعليمية المختصة عنايتها بإعداد المعلم المؤهل علمياً و مسلكياً لكافة مراحل التعليم، حتى يتحقق الاكتفاء الذاتي، وفق خطة زمنية.

٤. تتوسع الجهات التعليمية في معاهد المعلمين والمعلمات وفي كليات التربية، لكافة المواد، بما يتكافأ مع سد حاجة البلاد في الخطة الزمنية المحدودة.

٥. يكون اختيار الجهازين التعليمي والإداري منسجماً مع ما يحقق أهداف التعليم التي نُمق عليها في المواد السابقة في الخلق الإسلامي، والمستوى العلمي والتأهيل التربوي.

٦. يشجع الطلاب الذين ينخرطون في سلك المعاهد والكليات التي تعد المعلم، بتخصيص امتيازات لهم مادية واجتماعية أعلى من غيرهم.

٧. يوضع للمعلمين ملاك خاص (كادر) يرفع من شأنهم، ويشجع على الاضطلاع بهذه المهمة التربوية في أداء رسالة التعليم بأمانة وإخلاص، ويضمن استمرارهم في سلك التعليم.

٨. تدريب المعلمين عملية مستمرة، وتوضع لغير المؤهلين مسلكيّا خطة لتدريبهم وتأهيلهم، كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم.

٩. يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المحققة لهذا الغرض.

١٠. لا تقل مدة إعداد معلمي المرحلة الابتدائية عن المدة اللازمة للحصول على شهادة الدراسة الثانوية، ويجري تطوير مرحلة إعداد المعلمات تدريجيا لتحقيق ذلك، ولا تقل مدة إعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية عن المدة اللازمة للحصول على شهادة التعليم العالي.

إعداد و اختيار المعلم: (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر):

كان السلف الصالح من الأجداد يبذلون جهودا كبيرة في اختيار معلم الأولاد ومن صفات هذا المعلم – حسن الخلق والصفات الرشيد، والعفة والعدالة والاستقامة مع امتلاكه الخبرة بالقران وعلومه وخير دليل على ذلك قول الشيخ الجليل أبو اسحاق الجنيباتي (المتوفي سنة ٣٧٩هـ):

(إذا كان من الذين يتولون احتسابا بالوجه اللّه تعليم اليتامى و أبناء الفقراء ولا تعلموا أولادكم إلا عند رجل حسن الدين لأن دين الصبي على دين معلمه)

وذكر الأهواني (١٩٦٨م) في قول القابسي: و ينبغي أن يكون المعلم مهيبا لا في عنف لا يكون عبوسا مغضبا ولا مبسطا مرفقا بالصبيان دون لين وينبغي ان يخلص أدب الصبيان لمنافعهم.

ولعل أفضل دليل على ذلك وصيته الصحابي عتبة بن أبي سفيان لمعلم أولاده حين سلمهم إليه التي ذكرت فيما سبق وفقد احتوت هذه الوصية البالغة على أصول التربية وحكمه التعلم وكذلك وصية الرشيد لمعلم ولده التي ذكرت سابقا أيضاً... أما ابن جماعة فقد أكد على ضرورة الاهتمام بنوعية المعلم وضرورة تحري الدقة في اختياره أن يشير إلى أهمية (اختيار المعلم الذي يصون المعلم، كما صانه على السلف ويقدم له بما جعله اللّه سبحانه وتعالى من العزة والشرف، فلا يذله بذهابه ومشيئته إلى غير أهله من أبناء الدنيا من غير ضرورة أو حاجة إلى من يتعلمه منه وان عظم شانه وكبر قدرة. (وإن كل إنسان يحتاج إلى معلم ومؤدب أو أستاذ في تخلقه

و أقاويله و اعتقاده و أعماله وصنائعه ومن سعاد المرء أن يتفق له معلم ذكي الطبع حسن الخلق صافي الذهن صحبا للمعلم، طالبا للحق واعلم أن أصحاب الناموس من المعلمين المؤدبون و أساتذة البشر كلهم).

و مما حكاه ابن أبي دينار القيرواني أن الأمير يعقوب ملك المغرب وأفريقية- بعث إلى بعض عماله لينظر له رجلا عالما يخصص لتأديب أولاده فبعث العامل برجلين وكتب معهما كتابا يقول فيه (فقد بعثت إليك معلمين احدهما بر في دينه، و الآخر بحر في علمه فلما امتحنهما المنصور لم يرضياه فوقع على ظهر كتاب العامل بسم الله الرحمن الرحيم (ظهر الفساد في البر والبحر). (الجشعمي، و علوان، ٢٠٠٧م، ص ص ٢٩٧ - ٢٩٨).

- **إعداد و اختيار معلم الكتاب:**

يرى الأهواني (١٩٦٧م) أنه لم تكن هناك إجازة يشترط أن يحصل المعلم عليها ليكون صالحاً للتعليم حتى يرخص له بمزاولة المهنة، فمن عَلِم من نفسه الأهلية جاز له ذلك وإن لم يجزه أحد وعلى ذلك السلف الأولون والصدر الصالح. وكذلك في كل علم، وفي الإقراء والإفتاء خلافاً لما يتوهمه الأغبياء من اعتقاد كونها شرطاً وإنما اصطلح الناس على الإجازة لأن أهلية الشخص لا يعلمها غالباً من يريد الأخذ عنه من المبتدئين ونحوهم لقصور مقامهم عن ذلك."، أما اشتراط حصول المعلم على إجازة لتعليم القرآن، فإنما جاء بعد العصر الذي عاش فيه القابسي، أي بعد القرن الرابع، وهو دليل على شعور المجتمع بوجود كثير من المعلمين غير مؤهل للقيام بالتدريس، ثم تطورت الأحوال إلى ما هو أبعد من ذلك، نعني: " اعتياد مشايخ القراء من امتناعهم عن الإجازة إلا بأخذ مال في مقابلها، وهذا لا يجوز إجماعاً.. وليست الإجازة مما يقابل بالمال فلا يجوز أخذه عنها ولا الأجرة عليها."، فالشخصية العلمية على النحو الذي ذكره القابسي وأقلها أن يكون صاحبها حافظاً للقرآن عارفاً بالخط والكتابة، وترتفع شخصيته مع تزود

المعلم من علوم العربية والنحو والشعر، وشخصية المعلم الدينية لا شك فيها، لأنه يحمل القرآن وهو أصل الدين والمعلم يقيم الصلاة ويعلمها الصبيان وهو على مذهب أهل السنة ولا مطعن في دينه من هذه الناحية خصوصا من جهة الجمهور.

وشخصية المعلم الخلقية مستمدة إلى حد كبير من شخصيته الدينية: لأن من يحفظ القرآن ويقيم شعائر الدين أقرب من غيره إلى العمل الصالح.

ولم يرد ما يدل على أن معلمي الكتاتيب في القرآن الرابع الهجري كانوا يعدون إعدادا مهنياً كما هي الحال اليوم، أما ثقافتهم ودرجة تحصيلهم، فقد ذهب البعض إلى أن معلم الكتاب لم يتزود من العلم إلا بالقليل، حيث لا يحتاج في عمله في الكتاب ألا حفظ القرآن الكريم والإلمام ببعض النحو، فمن وجد في نفسه القدرة على القيام بهذا العمل، قام به من تلقاء نفسه، حيث لم يكن هناك من القوانين أو القواعد ما تقتضي امتحانه قبل قيامه بمهنة التعليم، ويبدو أن المعلمين في هذا العصر كانوا يتلقون معلوماتهم التي يعتقدون أنها ضرورية لمارستهم التعليم الأولى، لا عن طريق الإعداد المهني بل عن طريق الاتصال الشخصي بالشيوخ، وهم من حيث الثقافة قسمان: قسم اتسعت ثقافته، فقام بتعليم الصبيان علوما غير القرآن، مثل (الشكل والهجاء وعلم العربية والشعر والنحو والحساب)، وهؤلاء قلة، أما الكثرة من المسلمين فكان الواحد منهم (لا يحسن إلا قراءة القرآن والكتابة). ولعل الجاحظ حين وصف معلمي الكتاتيب بالحمق. قصد أن هؤلاء لم يكونوا ذوي ثقافة عالية ولهذا عدهم من حاشية القوم. (عبد العال، ١٩٧٧م، ص ص١٥٧-١٥٨).

وفي القرن السابع الهجري أيضاً لم يكن معلمو المكاتب يعدون إعدادا مهنيا لممارسة التعليم، بل كانوا يتلقون معلوماتهم التي يعتقد أنها ضرورية لممارسة مهنة التعليم عن طريق اتصالهم الشخصي بالشيوخ. وقد كان من أهم ما يتطلبه تعليم

الصبيان في المعلم أن يكون حافظاً لكتاب الله ملماً ببعض النحو وأصول الحساب والخط وعنده علم من العربية. (عبدالعال، ١٤٠٥هـ، ص٧٦).

- **إعداد و اختيار معلم المسجد:**

ولقد كان للعلماء حرية عقد حلقات الدرس بالمسجد دون وجود رقيب عليهم. ولكن بعد ذلك أصبح تعقد لهم امتحانات لدراسة طلب المتقدمين منهم للتدريس في المساجد و خصوصاً الحرم المكي. استحدث منصب شيخ العلماء عام (١٢٣٣ هـ ١٨١٧ م) وهو من أهم الوظائف الدينية والعلمية والإدارية التي أوجدها الشريف محمد بن عون إذ أقام عبد الله سراج رئيساً على علماء مكة، ثم صار التداول عليها من بعده.

لشيخ العلماء العديد من الأعمال المنوطة به، منها الدينية كالإفتاء والعلمية كالتدريس، والإدارية إذ إن له الصلاحية في تعيين العلماء في المناصب التي يراها مناسبة لهم، ويرأس لجنة امتحان المتقدمين لطلب التدريس بالحرم، ويوزع العطايا والمنح على العلماء والطلاب حسب تقديراته، ويقوم بتنظيم الدراسة في الحرم. (صديق، ١٤٢٧هـ، ص ٢٢٩).

- **إعداد و اختيار معلم المدرسة:**

كان اختيار المدرسين للعمل في المدارس الوقفية يتم وفق ضوابط معينة يمكن إجمالها فيما يلي:

١. أن لا ينتصب أحدا لهذا المنصب العلمي الخطير إلا بعد أن يستكمل عدته ويشهد له بذلك أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته على الأقل، وان يتفرغ للتعليم، ولا يعمل بعمل آخر إلى جانب عمله.

٢. أن يكون مهذبا متدينا متحليا بالأخلاق النبيلة كاظما لغيظه، حليما وقورا متئدا رفيقا بطلابه، عطوفا على الفقراء، متقيدا بشروط واقف المدرسة منفذا لرغباته، وان يحافظ على ممتلكات المدرسة ويوصي الطلبة بذلك.

٣. أن يستعلم عن أسماء طلبته وحاضري درسه وأنسابهم ومواطنهم وأحوالهم لما في ذلك من تقوية الصلات بينه وبينهم، والتعرف على ماضيهم، ولا يمتنع عن تعليم احد من الطلاب في حالة نسيانه للمادة العلمية.

٤. أن يطرح على الطلبة أسئلة كثيرة يفهم من خلالها مقدار ما تم استيعابه من دروسه، وإذا ما وجد أنهم فهموا أثنى عليهم وان وجد عكس ذلك وجب عليه إعادة الدروس التي لم يفهموها. ويكون اختباره لهم من خلال تكليفهم بقراءة الكتب التي تلائم مستواهم الفكري والعلمي.

٥. أن يحافظ على مجالسه من الغوغاء واللغط وسوء الأدب والنقاشات العقيمة، وان لا يكثر من البروز والخروج من الدرس من غير حاجة لان كثرة ذلك يسقطه من العيون، وان يراعي مصلحة طلابه في تحديد مواعيد الدروس، وان لا يدعي معرفته بعلم وهو جاهل فيه، فأن تم سؤاله في ما لا يعلم ما عليه سوى القول (لا اعلم).

٦. أن يهتم مع طلابه بالدروس المهمة، فيقدم ما تكثر حاجتهم إليه على غيره، وان يكون مطلق الحرية في توجيه الطلاب بالشكل الذي يريده ما لم يخالف الشريعة الإسلامية.ويذكر أن قرار تعيين المدرس في مدارس بغداد مثلاً، كان يتم في بعض الأحيان من قبل الخليفة، وفي اغلب الأحيان يتم من قبل واقف المدرسة، كما كان يسمح للمدرس أن يدرس في أكثر من مدرسة بشرط أن يوفق بين دروسه، ويحق له الانتقال إلى المدارس الأخرى، ويمكن القول أن الخدمات السخية التي كانت تقدمها المدارس الوقفية للمدرس هي التي جعلت العلاقة طيبة وودودة بين المدرس والطلبة والمدرسة.

- المدرسون في العهد الزنكي:

إن نظام التعليم المتبع في العهد الزنكي لا يقل شأنا عن نظام المدارس في العصر الحاضر، فإن النظام المتبع آنذاك هو أن يكون لكل مدرسة عدد من المدرسين يختص كل واحد منهم بتدريس مادة أو أكثر، ويشرف عليهم شيخ يسمى ناظر المدرسة ويشترط أن يكون الناظر من خيار المدرسين وأشهرهم ومن الذين بلغوا درجة عالية من النضج العلمي، والقدرة العالية في مجال التأليف والتدريس وقد عني الزنكيون ومن سار على نهجهم في إنشاء المدارس ودور التعليم المختلفة باختيار العلماء الأفذاذ للتدريس في مراكزهم وحرصوا على استجلاب من أثر عنه العلم الوافر، والسمعة الحسنة بين العلماء وطلاب العلم، كما حرصوا أن يكون المدرس سليم العقيدة حتى يتوافق مع التوجيه الديني الشامل للدولة، وكان المدرسون في العهد الزنكي يتقاضون رواتب، أو معاليم تصرف لهم من الأوقاف التي كانت توقف على المدرسة، وكانت تلك الأجور أو المعاليم تتأثر بظروف مقدار الوقف على المدرسة وما يّدره شهرياً أو سنوياً وكان هناك من المدرسين من يأنفون من أخذ ما يُخصص لهم من تلك الأوقاف فقد رفض القاسم ابن الحافظ علي بن الحسن بن عساكر المتوفي سنة (٦٠٠هـ، ١٢٠٣م)، وكان مدرساً بدار الحديث النورية بدمشق، أن يتناول من معلومه شيئاً، فقد تنازل عنه لمن يتردد عليه من الطلبة، وكان يحق للمدرس أن يستنيب من يقوم بالتدريس مكانة في إحدى المدارس، ومن هنا ظهر منصب "نائب المدرس" وهو أعلى من رتبه المعيد، وأقل من رتبة المدرس ومن ذلك أن القاضي شرف الدين بن أبي عصرون درس بالمدرسة الأمينية بدمشق، وأناب عنه في بعض وقته الفقيه أبا الفضائل الدمشقي، المتوفى (سنة ٥٦١ هـ، ١١٦٥م). (المزيني، ١٤٢٤هـ، ص ص ١٧٠- ١٧٨).

- **إعداد و اختيار المعلمين، تطبيقات معاصرة:**

تخضع عملية إعداد واختيار المعلمين في الوقت الحالي إلى عملية منظمة، كما يلي:

أولاً: الإعداد: تمر عملية الإعداد بمرحلتين هما: الأولى قبل الخدمة في مؤسسات الإعداد المتخصصة ككليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين ومساعديهم والتخصصيين في العلوم التربوية والمساندة، والثانية أثناء الخدمة من خلال الأنشطة التدريبية المتنوعة في مراكز التدريب وغيرها. (الهاشمي، العزاوي، ١٤٣٠هـ، ص ص ١٥٤- ١٥٥).

ثانياً: الاختيار: تتم عملية الاختيار من خلال الإعلان عن الوظائف التعليمية الشاغرة ومفاضلة المعلمين عليها حيث يخضعون لعدد من الاختبارات من أهمها اختبار كفايات المعلمين، وتخضع عملية الاختيار والتعيين لأنظمة الخدمة المدنية الصادرة عن وزارة الخدمة المدنية وبخاصة لائحة شاغلي الوظائف التعليمية الصادرة بتاريخ ١٤٠١/١١/١٠هـ

أجرة المعلمين: (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر):

- **أجرة معلمي الكتاب:**

جاء في كتاب آداب المعلمين لمحمد بن سحنون المتوفى سنة ٢٥٦ للهجرة في فصل ما جاء في إجارة المعلم ومتى تجب ما يلي: "قال محمد: وكتب شجرة بن عيسى إلى سحنون يسأله عن المعلم يستأجر على صبيان يعلمهم فيمرض أحد الصبيان أو يريد أبوه أن يخرج به إلى سفر أو غيره فقال: إذا استؤجر سنة معلومة فقد لزمت لآبائهم الإجارة خرجوا أو أقاموا وإنما تكون الإجارة ها هنا تقضي على حال الصبيان لان منهم الخفيف والثقيل وقد يكون الصبي له المؤنة في تعليمه ومنهم من لا مؤنة على المعلم فيه. ففي هذا ينظر. قال: وقال سحنون: انتقض ما ينوب أباه من إجارة في باقي الشرط ولا يلزمه ذلك، كذلك إن مات الأب انتقض ما بقي من الإجارة وكان ما بقي في مال الصبي قال محمد: مثل الرضاع إذا استأجر الرجل لولده من يرضعه ثم مات الأب أو الصبي فقد روي عن مالك: إن الإجارة تنتقض، ويكون ما بقي في مال الصبي إن كان له مال ويكون ذلك موروثاً عن الميت وإن

مات الصبي أخذ الأب باقي الإجارة وروى أشهب عن مالك أن تلك العطية نفذت للصبي فإن مات الأب كانت للصبي وإن مات الصبي كان ما بقي موروثاً عن الصبي كأنه ماله وكذلك أجرة المعلم مثل هذا، و الله اعلم قال محمد: وهذا قولي وهو القياس. قال سحنون: وقد سئل بعض علماء الحجاز – منهم ابن دينار وغيره أن يستأجر المعلم الجماعة وأن يفرض على كل ولد ما ينوبه فقال يجوز إذا تراضي بذلك الآباء لان هذا ضرورة ولا بد للناس منه. قال: ولا بأس للمعلم أن يشتري لنفسه ما يصلحه من حوائجه إذا لم يجد من يكفيه ولا بأس أن ينظر في العلم في الأوقات التي يستغنى الصبيان عنه. مثل أن يصيروا إلى الكتاب وإملاء بعضهم على بعض إذا كان ذلك منفعة لهم فإن هذا سهّل فيه بعض أصحابنا.

وسئل مالك عن المعلم يجعل للصبيان عريفاً فقال إن كان مثله في نفاذه فقد سهل في ذلك إذا كان للصبي في ذلك منفعة، وسمعته يقول: تنازع المغيرة ابن شعبة وابن دينار – وكلاهما من علماء الحجاز – عن صبي يختم القرآن عند المعلم فيقول الأب: إنه يحفظ فقال المغيرة: إذا كان أخذ القرآن كله عنده وقرأه الصبي كله نظراً في المصحف وأقام حروفه فإن أخطأ منه اليسير الذي لا بد منه مثل الحروف ونحوها، فقد وجبت للمعلم الختمة، وهو على الموسع قدره وعلى المقتر قدره وهو الذي أحفظ من قول مالك. وقال ابن دينار سمعت مالكاً يقول تجب للمعلم الختمة على قدر يسر الرجل وعسره ويجتهّد في ذلك وليُّ النظر للمسلمين. وأرى انه إذا تنازع الأب والمعلم في الصبي أنه لا يعلم القرآن فإنه إذا قرأ منه نظراً من الموضع الذي لو كان أخذه عنده مفرداً وجبت له الختمة، قضيت له بها ولا أبالي ألاّ يقرأ غير ذلك لأنه لو لم يأخذ عنده لم يسأل هذا المعلم عنه واجمعوا جميعاً على أنه إذا اخذ عنده الثلث إلى سورة البقرة أن الختمة واجبة، إذا عرف أن يقرأه كما وصفت لك، ولا يسأل عن غير ذلك، مما لم يكن أخذه عنده. وسمعته يقول: قال أصحابنا جميعاً – مالك والمغيرة وغيرهما - : تجب للمعلم الختمة ولو استؤجر شهراً أو على تعليم القرآن بأجر معلوم ولا يجب له غير ذلك وقالوا: إذا استظهر الصبي القرآن كله

كان له أكثر في العطية للمعلم ممن إذا قرأه نظراً وإذا لم يهج الصبي ما يملي عليه ولا يفهم حروف القرآن لم يعط للمعلم شيئاً وأدب المعلم ومنع من التعليم إذا عرف بهذا وظهر تفريطه. (العبدالوهاب،١٣٩٢م،ص ص ١١٩- ١٣٦).

- **أجرة المعلمين في المساجد:**

مما لا شك فيه أن المعلمين قد عاشوا في سعة من العيش فنعموا بمستوي مالي مرموق، وأضفى عليهم الخلفاء والسلاطين كثيراً من عنايتهم، وقد سجل المقريزي والقلقشندي معلومات عظيمة الفائدة لا عن مرتبات المدرسين فقط، بل عن المرتبات الهامة في الدولة، وهذه المرتبات على النحو التالي:

جدول (١): المرتبات الهامة في الدولة:

الوظيفة	الراتب
الوزراء	٥٠٠٠ دينار
ابن الوزير	من ٢٠٠ الي ٣٠٠ دينار
كاتب الشريف	١٥٠ دينار
صاحب الباب	١٢٠دينار
قاضي القضاه، داعي الدعاة، الأستاذ، صاحب بيت المال، حامل الرسالة، حامل الدفتر، صاحب السيف، صاحب الرمح، رئيس ديوان القطر	١٠٠ دينار
الواعظ بالمسجد، شاعر الخليفة	من ١٠- ٢٠ دينار

- (القلقشندي، صحيح الأعشي في صناعة الإنشا، ج٣، ص٢٩٨ – ٦٠٠)، (المقريزي، المواعظ والاعتبارات بذكر الخطط والآثار، ح١، ص ٤٠١-٤٠٢).

- **أجرة المعلمين في المدارس الإسلامية:**

الواضح أن العديد من المدرسين حصلوا على مكانة محترمة في المجتمع، إذ كانت مهنة التدريس تجلب لصاحبها الاحترام والتبجيل. ولهذا نال المدرسون في غالب الأحيان مكانة مرموقة لدى الجميع. فمهنة التدريس إذن هامة، ويستطيع صاحبها الارتقاء عن طريقها إلى مراتب عليها. ولهذا تهافت العلماء على مناصب التدريس بالمدارس. فتعيين عالم بمدرسة يعدّ فخراً له، وهو أيضاً منصب يدرّ على صاحبه من الأموال المحبّسة على المدرسة ما يكفيه وعائلته. (بن مامي، ج ١، ص ٢٦٢١).

وتقاضى مدرسو المدارس والخوانق والربط رواتب جيدة عموما أمنت لهم مستوى لائقاً من العيش، خصوصا إذا كان ناظر المدرسة كريماً صالحاً ومتقيداً بشروط الواقف. أما مدرسو المساجد، فكانوا لا يطلبون أجرا إجمالاً سوى الثواب عند الله وما أوقفه بعض الأمراء وأهل الخير من أوقاف على التعليم في المساجد. (ضومط، ص ٨٦٤٧)

و يرى ابن خلدون أن القائمين بمهمة القضاء والإفتاء والتدريس والإمامة والخطابة ونحو ذلك لا تعظم ثروتهم في الغالب، ويهتم بإقامة مراسمهم صاحب الدولة بما له من النظر في المصالح، فيقيم لهم حظاً من الرزق على نسبة الحاجة. (بن مامي، ج ١، ص ٢٦٢٣).

- **أجرة المعلمين، تطبقات معاصرة:**

◆ في المدارس العامة (التعليم العام):

سلم رواتب الوظائف التعليمية

المعتمد بالأمر الكريم رقم (٤٠٩٧/م ب) وتاريخ ١٤٣٢/٦/٢٥هـ اعتباراً من ١٤٣٢/٦/٢٥هـ

الدرجات \ المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١	٤٤٤٥	٥٣٥٠	٦٣٩٠	٧٥٧٠	٨٠٦٠	٩٣٦٠
٢	٤٧٤٥	٥٧١٥	٦٨٢٥	٨٠٨٠	٨٥٧٠	٩٨٥٥
٣	٥٠٤٥	٦٠٨٠	٧٢٦٠	٨٥٩٠	٩٠٨٠	١٠٤٥٠
٤	٥٣٤٥	٦٤٤٥	٧٦٩٥	٩١٠٠	٩٥٩٠	١١٠٤٥
٥	٥٦٤٥	٦٨١٠	٨١٣٠	٩٦١٠	١٠١٠٠	١١٦٤٠
٦	٦٣٤٠	٧٥٧٠	٨٩٧٠	١٠٦٢٥	١١١٤٠	١٢٩٠٠
٧	٦٦٤٠	٧٩٣٥	٩٤٠٥	١١١٣٥	١١٦٥٠	١٣٤٩٥
٨	٦٩٤٠	٨٣٠٠	٩٨٤٠	١١٦٤٥	١٢١٦٠	١٤٠٩٠
٩	٧٢٤٠	٨٦٦٥	١٠٢٧٥	١٢١٥٥	١٢٦٧٠	١٤٦٨٥
١٠	٧٥٤٠	٩٠٣٠	١٠٧١٠	١٢٦٦٥	١٣١٨٠	١٥٢٨٠
١١	٧٨٤٠	٩٣٩٥	١١١٤٥	١٣١٧٥	١٣٦٩٠	١٥٨٧٥
١٢	٨١٤٠	٩٧٦٠	١١٥٨٠	١٣٦٨٥	١٤٢٠٠	١٦٤٧٠
١٣	٨٤٤٠	١٠١٢٥	١٢٠١٥	١٤١٩٥	١٤٧١٠	١٧٠٦٥
١٤	٨٧٤٠	١٠٤٩٠	١٢٤٥٠	١٤٧٠٥	١٥٢٢٠	١٧٦٦٠
١٥	٩٠٤٠	١٠٨٥٥	١٢٨٨٥	١٥٢١٥	١٥٧٣٠	١٨٢٥٥
١٦	٩٣٤٠	١١٢٢٠	١٣٣٢٠	١٥٧٢٥	١٦٢٤٠	١٨٨٥٠
١٧	٩٦٤٠	١١٥٨٥	١٣٧٥٥	١٦٢٣٥	١٦٧٥٠	١٩٤٤٥
١٨	٩٩٤٠	١١٩٥٠	١٤١٩٠	١٦٧٤٥	١٧٢٦٠	٢٠٠٤٠
١٩	١٠٢٤٠	١٢٣١٥	١٤٦٢٥	١٧٢٥٥	١٧٧٧٠	٢٠٦٣٥
٢٠	١٠٥٤٠	١٢٦٨٠	١٥٠٦٠	١٧٧٦٥	١٨٢٨٠	٢١٢٣٠
٢١	١٠٨٤٠	١٣٠٤٥	١٥٤٩٥	١٨٢٧٥	١٨٧٩٠	
٢٢	١١١٤٠	١٣٤١٠	١٥٩٣٠	١٨٧٨٥	١٩٣٠٠	
٢٣	١١٤٤٠	١٣٧٧٥	١٦٣٦٥	١٩٢٩٥	١٩٨١٠	
٢٤	١١٧٤٠	١٤١٤٠	١٦٨٠٠	١٩٨٠٥	٢٠٣٢٠	
٢٥	١٢٠٤٠	١٤٥٠٥	١٧٢٣٥			
العلاوة السنوية	٣٠٠	٣٦٥	٤٣٥	٥١٠	٥١٠	٥٩٥

(وزارة الخدمة المدنية، ١٤٣٧ه)

سلم رواتب أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين بالجامعات

المعتمد بالأمر الكريم رقم (4097/م ب) وتاريخ 1432/6/25هـ اعتباراً من 1432/6/25هـ

الوظيفة	الدرجات								
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
معيد	٦٦٥٠	٧٠٦٥	٧٤٨٠	٧٨٩٥	٨٣١٠	٨٧٢٥	٩١٤٠	٩٥٥٥	٩٩٧٠
محاضر	٨٧٦٥	٩٢٧٥	٩٧٨٥	١٠٢٩٥	١٠٨٠٥	١١٣١٥	١١٨٢٥	١٢٣٣٥	١٢٨٤٥
استاذ مساعد	١٢٧٦٥	١٣٣٣٥	١٣٩٠٥	١٤٤٧٥	١٥٠٤٥	١٥٦١٥	١٦١٨٥	١٦٧٥٥	١٧٣٢٥
استاذ مشارك	١٦٠٨٠	١٦٧٤٥	١٧٤١٠	١٨٠٧٥	١٨٧٤٠	١٩٤٠٥	٢٠٠٧٠	٢٠٧٣٥	٢١٤٠٠
استاذ	١٨٤٢٠	١٩١٥٥	١٩٨٩٠	٢٠٦٢٥	٢١٣٦٠	٢٢٠٩٥	٢٢٨٣٠	٢٣٥٦٥	٢٤٣٠٠

الوظيفة	الدرجات						العلاوة السنوية
	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	
معيد	١٠٣٨٥	١٠٨٠٠	١١٢١٥	١١٦٣٠	١٢٠٤٥	١٢٤٦٠	٤١٥
محاضر	١٣٣٥٥	١٣٨٦٥	١٤٣٧٥	١٤٨٨٥	١٥٣٩٥	١٥٩٠٥	٥١٠
استاذ مساعد	١٧٨٩٥	١٨٤٦٥	١٩٠٣٥	١٩٦٠٥	٢٠١٧٥	٢٠٧٤٥	٥٧٠
استاذ مشارك	٢٢٠٦٥	٢٢٧٣٠	٢٣٣٩٥	٢٤٠٦٠	٢٤٧٢٥	٢٥٣٩٠	٦٦٥
استاذ	٢٥٠٣٥	٢٥٧٧٠	٢٦٥٠٥	٢٧٢٤٠	٢٧٩٧٥	٢٨٧١٠	٧٣٥

- **في الجامعات (التعليم العالي):**

(وزارة الخدمة المدنية، ١٤٣٧هـ)

واجبات المعلمين: (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر):

- **واجبات معلم الكتاتيب:**

ذكر النووي رحمه الله في مقدمة كتابه المجموع - آداب العالم والمتعلم - عدداً من واجبات المعلم، تلخص بالتالي:

١. أن لا يزال مجتهدا في الاشتغال بالعلم قراءة وإقراء ومطالعة وتعليقا ومباحثه ومذاكرة وتصنيفا. ولا يستنكف من التعلم ممن هو دونه في سن أو نسب أو شهرة أو دين أو في علم آخر، بل يحرص على الفائدة ممن كانت عنده وإن كان دونه في جميع هذا. ولا يستحي من السؤال عما لم يعلم، فقد روينا عن عمر وابنه رضي الله عنهما قالا: من رق وجهه رق علمه. وعن المجاهد لا يتعلم العلم مستح ولا مستكبر. وفي الصحيح عن عائشة رضي الله عنها قال: نعم النساء نساء الأنصار لم يمنعهن الحياء أن يتفقهن في الدين، وقال سعيد بن جبير: لا يزال الرجل عالما ما تعلم، فإذا ترك العلم وظن أنه قد استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون، وينبغي أن لا يمنعه ارتفاع منصبه وشهرته من استفادة ما لا يعرفه فقد كان كثيرون من السلف يستفيدون من تلامذتهم ما ليس عندهم. وقد ثبت في الصحيح رواية جماعة من الصحابة عن التابعين، وروى جماعات من التابعين عن تابعي التابعين.

٢. أن يعلم أن مهمته هي التعليم، فالتعليم هو الأصل الذي به قوام الدين، وبه يؤمن إمحاق العلم، فهو من أهم أمور الدين، وأعظم العبادات، وأكد فروض الكفايات. قال الله تعالى: (وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه)، وقال تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللاعِنُونَ) الآية. وفي الصحيح من طرق أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (ليبلغ الشاهد منكم الغائب)، والأحاديث بمعناه كثيرة، والإجماع منعقد عليه.

٣. أن يؤدب المتعلم على التدريج بالآداب السنية، والشيم المرضية، ورياضة نفسه بالآداب والدقائق الخفية، وتعوده الصيانة في جميع أموره الكامنة والجلية.

٤. ينبغي أن يحنو عليه، ويعتني بمصالحة كاعتنائه بمصالح نفسه وولده، ويجريه مجرى ولده في الشفقة عليه والاهتمام بمصالحه والصبر على جفائه وسوء أدبه، ويعذره في سوء أدبه وجفوة تعرض منه في بعض الأحيان، فإن الإنسان معرض للنقائص.

٥. وينبغي أن يحب له ما يحب لنفسه من الخير، ويكره له ما يكرهه لنفسه من الشر: ففي الصحيحين (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه)، وعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: أكرم الناس علي جليسي، الذي يتخطى الناس حتى يجلس إلي لو استطعت ألا يقع الذباب على وجهه لفعلت. وفي رواية أن الذباب يقع عليه فيؤذيني.

٦. ينبغي أن يكون سمحاً ببذل ما حصله من العلم سهلا بإلقائه إلى مبتغيه متلطفاً في إفادته طالبيه مع رفق ونصيحة وإرشاد إلى المهمات، وتحريض على حفظ ما يبذله لهم من الفوائد النفيسات.

٧. ولا يدخر عنهم من أنواع العلم شيئا يحتاجون إليه إذا كان الطالب أهلاً لذلك.

٨. وينبغي أن لا يتعظم على المتعلمين بل يلين لهم ويتواضع فقد أمر بالتواضع لآحاد الناس: قال الله تعالى" واخفض جناحك للمؤمنين" الحجر ٨٨، وعن عياض بن حمار رضي الله عنه قال: قال رسول الله عليه وسلم (إن الله أوحى إلي أن تواضعوا)) رواه مسلم. وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (ما نقصت صدقة من مال، وما زاد الله عبداً بعفو إلا عزاً وما تواضع أحد الله إلا رفعه الله)) رواه مسلم.

٩. وينبغي أن يكون حريصا على تعليمهم، مهتماً به، مؤثراً له على حوائج نفسه ومصالحه ما لم تكن ضرورة، ويرحب بهم عند إقبالهم إليه لحديث أبي سعيد السابق، ويظهر لهم البشر وطلاقة الوجه ويحسن إليهم بعلمه وماله وجاهه بحسب التيسير، ولا يخاطب الفاضل منهم باسمه بل بكنيته ونحوها، ففي الحديث عن عائشة رضي الله عنها (كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يكنى أصحابه إكراماً لهم و تسنية لأمورهم).

١٠. وينبغي أن يتفقدهم ويسأل عمن غاب منهم.

١١. وينبغي أن يكون باذلاً وسعه في تفهيمهم وتقريب الفائدة إلى أذهانهم حريصا على هدايتهم ويفهم كل واحد بحسب فهمه وحفظه فلا يعطيه ما لا يحتمله ولا يقصر به عما يحتمله بلا مشقة ويخاطب كل واحد على قدر درجته وبحسب فهمه وهمته، فيكتفي بالإشارة لمن يفهمها فهماً محققاً، ويوضح العبارة لغيره، ويكررها لمن لا يحفظها إلا بتكرار

١٢. ويكون تعليمه إياهم كل ذلك تدريجا شيئاً فشيئاً لتجتمع لهم مع طول الزمان جمل كثيرات.

١٣. وينبغي أن يحرضهم على الاشتغال في كل وقت، ويطالبهم في أوقات بإعادة محفوظاتهم، ويسألهم عما ذكره لهم من المهمات، فمن وجده حافظه مراعيا له أكرمه، وأثنى عليه، وأشاع ذلك ما لم يخف فساد حاله بإعجاب ونحوه، ومن وجده مقصراً عنفه إلا أن يخاف تنفيره، ويعيده له حتى يحفظه حفظاً راسخاً، وينصفهم في البحث فيعترف بفائدة يقولها بعضهم، وإن كان صغيراً، ولا يحسد أحداً منهم لكثرة تحصيله، فالحسد حرام للأجانب، وهنا أشد، فإنه بمنزلة الوالد وفضيلته يعود إلى معلمه منها نصيب وافر، فإنه مربيه وله في تعليمه وتخريجه في الآخرة الثواب الجزيل، وفي الدنيا الدعاء المستمر والثناء الجميل.

١٤. وينبغي أن يقدم في تعليمهم إذا ازدحموا الأسبق فالأسبق، ولا يقدمه في أكثر من درس إلا برضا الباقين، وإذا ذكر لهم درسا تحرى تفهيمهم بأيسر الطرق، ويذكره مترسلاً مبيناً واضحاً.

١٥. ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه، إلا إذا وثق بأن جميع الحاضرين يفهمونه بدون ذلك، وإذا لم يكمل البيان إلا بالتصريح بعبارة يستحي في العادة من ذكرها فليذكرها بصريح اسمها، ولا يمنعه الحياء ومراعاة الأدب من ذلك، فإن إيضاحها أهم من ذلك.

١٦. ويجلس بوقار وثيابه نظيفة بيض، ولا يعتني بفاخر الثياب، ولا يقتصر على خلق ينسب صاحبه إلى قلة المروءة، ويحسن خلقه مع جلسائه، ويوقر فأضلهم بعلم أو سن أو شرف أو صلاح ونحو ذلك، ويتلطف بالباقين، ويرفع مجلس الفضلاء، ويكرمهم بالقيام لهم على سبيل الاحترام.

١٧. وينبغي أن يصون يديه عن العبث، وعينيه عن تفريق النظر بلا حاجة، ويلتفت إلى الحاضرين التفتاً قصداً بحسب الحاجة للخطاب.

١٨. ويجلس في موضع يبرز فيه وجهه لكلهم.

١٩. ويقدم على الدرس تلاوة ما تيسر من القرآن، ثم يبسمل، ويحمد الله تعالى، ويصلي ويسلم على النبي صلى الله عليه وسلم وعلى آله، ثم يدعو للعلماء الماضين من مشايخه ووالديه والحاضرين وسائر المسلمين، ويقول حسبنا الله ونعم الوكيل، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، اللهم إني أعوذ بك من أن أضل أو أضل، أو أزل أو أزل، أو أظلم أو أظلم أ أو اجهل أو يجهل علي.

٢٠. فإن ذكر دروسا قدم أهمها، فيقدم التفسير، ثم الحديث، ثم الأصوليين، ثم المذهب، ثم الخلاف، ثم الجدل.

٢١. ولا يذكر الدرس وبه ما يزعجه، كمرض أو جوع أو مدافعة الحدث أو شدة فرح وغم.

٢٢. ولا يطول مجلسه تطويلاً يملهم، أو يمنعهم فهم بعض الدروس أو ضبطه، لأن المقصود إفادتهم وضبطهم، فإذا صاروا إلى هذه الحالة فاته المقصود.

٢٣. وليكن مجلسه واسعاً، ولا يرفع صوته زيادة على الحاجة، ولا يخفضه خفضاً يمنع بعضهم كمال فهمه.

٢٤. ويصون مجلسه من اللغط، والحاضرين عن سوء الأدب في المباحثة، وإذا ظهر من أحدهم شيء من مبادئ ذلك تلطف في دفعه قبل انتشاره، ويذكرهم أن اجتماعنا ينبغي أن يكون لله تعالى، فلا يليق بها المنافسة والمشاحنة بل شأننا الرفق والصفاء، واستفادة بعضنا من بعض، واجتماع قلوبنا على ظهور الحق وحصول الفائدة.

٢٥. وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخرون منه، وإذا سئل عن شيء لا يعرفه أو عرض في الدرس ما لا يعرفه فليقل لا أعرفه أو لا أتحققه، ولا يستنكف عن ذلك. فمن علم العالم أن يقول فيما لا يعلم لا أعلم أو الله أعلم، فقد قال ابن مسعود رضي الله عنه: يا أيها الناس من علم شيئا فليقل به، ومن لم يعلم فليقل الله أعلم فإن من العلم أن يقول لما لا يعلم الله أعلم. قال الله تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم: (قل ما أسألكم عليه من أجر وما أنا من المتكلفين) رواه البخاري. وقال عمر بن الخطاب رضي الله عنه نهينا عن التكلف. رواه البخاري.

٢٦. وقالوا ينبغي للعالم أن يورث أصحابه لا أدري، معناه يكثر منها، وليعلم أن معتقد المحققين أن قول العالم لا أدري لا يضع منزلته، بل هو دليل على عظم محله وتقواه، وكمال معرفته، لأن المتمكن لا يضره عدم معرفته مسائل معدودة، بل يستدل بقوله: لا أدري على تقواه، وأنه لا يجازف في فتواه. وإنما

يمتنع من لا أدري من قل علمه، وقصرت معرفته، وضعفت تقواه، لأنه يخاف لقصوره أن يسقط من أعين الحاضرين، وهو جهالة منه، فإنه بإقدامه على الجواب فيما لا يعلمه يبوء بالإثم العظيم، ولا يرفعه ذلك عما عرف له من القصور بل يستدل به على قصوره لأنا إذا رأينا المحققين يقولون في كثير من الأوقات لا أدري، وهذا القاصر لا يقولها أبداً، علمنا أنهم يتورعون لعلمهم وتقواهم، وأنه يجازف لجهله وقلة دينه، فوقع فيما فر عنه واتصف بما احترز منه لفساد نيته وسوء طويته. وفي الصحيح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم (المتشبع بما لم يعط كلابس ثوبي زور).

٢٧. وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويظهر فضل الفاضل، ويثنى عليه بذلك، ترغيباً له وللباقين في الاشتغال والفكر في العلم، وليتدربوا بذلك ويعتادوه، ولا يعنف من غلط منهم في كل ذلك، إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له.

٢٨. وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم أمرهم بإعادته ليرسخ حفظهم له، فإن أشكل عليهم منه شيء ما عاودوا الشيخ في إيضاحه.

٢٩. ومن أهم ما يؤمر به ألا يتأذي ممن يقرأ عليه إذا قرأ على غيره، وهذه مصيبة يبتلي بها جهلة المعلمين لغباوتهم وفساد نيتهم، وهو من الدلائل الصريحة على عدم إرادتهم بالتعليم وجه الله تعالى الكريم، وقد قدمنا عن علي رضي الله عنه الإغلاظ في ذلك، والتأكيد في التحذير منه. وهذا إذا كان المعلم الآخر أهلاً، فإن كان فاسقا أو مبتدعا أو كثير الغلط ونحو ذلك فليحذر من الاغترار به وبالله التوفيق. (أبو حذيفة، ١٤٠٨ه، ص ص ٣١- ٤٣).

- **واجبات المعلم في المسجد:**

أول من جلس للتعليم رسولنا الحبيبي صلى الله عليه و سلم، فهو المعلم الأول، و قد أقتدى به في ذلك الصحابة رضوان الله عليهم، و تعزز من خلال هذا النسق

واجبات المعلمين في المساجد في التربية الإسلامية، وخصوصاً أن ساحات العلم في المساجد تركزت في المسجد الحرام، حيث أنه قبلة المسلمين و مقصدهم لتأدية فريضة الحج و العمرة.

ولم يكن من السهل أن يقوم أي من ظن أن له نصيبًا في العلم بممارسة التدريس في ساحة وأروقة المسجد الحرام، فلا يتصدى لهذه المهمة الجليلة إلا من لدية كفاءة علمية عالية وقدرة على السيطرة والتوجيه على حلقة التدريس وإلا كان عرضة للسخرية والاستهزاء، فلقد كان الحرم المكي ملتقى الطلبة دومًا لذا يعد التدريس بالمسجد الحرام غاية كل عالم وفقيه لا يبلغها إلا من كان أهلاً لها. (صديق، ١٤٢٧هـ، ص ٢٢٩).

ولقد كان للعلماء حرية عقد حلقات الدرس بالمسجد الحرام دون وجود رقيب عليهم حتى استحدث منصب شيخ العلماء عام (١٢٣٣ هـ/ ١٨١٧ م) وهو من أهم الوظائف الدينية والعلمية والإدارية التي أوجدها الشريف محمد بن عون إذ أقام عبد الله سراج رئيساً على علماء مكة ثم صار التداول عليها من بعده، ولشيخ العلماء العديد من الأعمال المنوطة به، منها الدينية كالإفتاء والعلمية كالتدريس، والإدارية إذ إن له الصلاحية في تعيين العلماء في المناصب التي يراها مناسبة لهم، ويرأس لجنة امتحان المتقدمين لطلب التدريس بالحرم، ويوزع العطايا والمنح على العلماء والطلاب حسب تقديراته، ويقوم بتنظيم الدراسة في الحرم. (صديق، ١٤٢٧هـ، ص ٢٢٩).

- **واجبات المدرس (المعلم) في المدارس الإسلامية:**

لا تقتصر واجبات المعلم المسلم على شرح الدروس و إيصال المعارف فقط، ولكن دوره يتجلى فيه مجالان رئيسيان هما: التعليم و التربية.

ويضيف علماء التربية: أن من واجبات المعلم النزيهة، الطيبة اتجاه طلبته، وكسب حب الطالب، و المعلم الناجح هو الذي يسبق الطلبة في التعرف بهم، وأن

يجد أشياء طيبه في كل منهم ومن الخطأ أن نبدأ العلاقة بين المعلم المتعلم عن طريق السفه أو النقد أو التجاهل أو التمييز بين طالب و آخر حسب عائلته أو أجره لان المعلم هو العمود الفقري في عملية التربية، وهو الذي ينفخ فيها الروح، ويجري في عروقها و الحياة. (الجشعمي، و علوان، ٢٠٠٧م، ص٢٩٨).

- **واجبات المعلم، تطبيقات معاصرة:**

جاء في وثيقة القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام ما نصه: المعلم صاحب مهمة نبيلة، ومؤتمن على الطالب وهو المسؤول الأول عن تربيته تربيه صالحه تحقق غاية سياسة التعليم في المملكة وأهدافها وتشمل مسؤوليات المعلم وواجباته الجوانب الآتية:

١. الالتزام بأحكام الإسلام والتقيد بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والآداب واجتناب كل ما هو مخل بشرف المهنة.

٢. احترام الطالب ومعاملته معاملة تربوية تحقق له الأمن والطمأنينة وتنمي شخصيته، وتشعره بقيمته وترعى مواهبه، وتغرس في نفسه حب المعرفة، وتكسبه السلوك الحميد والمودة للآخرين وتؤصل فيه الاستقامة والثقة بالنفس.

٣. تدريس النصاب المقرر من الحصص كاملاً، والقيام بكل ما يتطلبه تحقيق أهداف المواد التي يدرسها من إعداد وتحضير وطرائق تدريس وأساليب تقويم واختبارات وتصحيح ونشاط داخل الفصل وخارجه، وذلك حسبما تقتضيه أصول المهنة وطبيعة المادة ووفقاً للأنظمة والتوجيهات الواردة من جهات الاختصاص.

٤. المشاركة في الإشراف اليومي على الطلاب وشغل حصص الانتظار والقيام بعمل المعلم الغائب وسد العجز الطارئ في عدد معلمي المدرسة وفق توجيه إدارة المدرسة.

٥. ريادة الفصل الذي يسنده إليه مدير المدرسة، والقيام بالدور التربوي والإرشادي الشامل لطلاب ذلك الفصل، ورعايتهم سلوكياً واجتماعياً، ومتابعة تحصيلهم وتنمية مواطن الإبداع والتفوق لديهم، وبحث حالات الضعف والتقصير وعلاجها، وذلك بالتعاون مع معلميهم وأولياء أمورهم، ومع إدارة المدرسة والمرشد الطلابي إذا لزم الأمر.

٦. دراسة المناهج والخطط الدراسية والكتب المقررة وتقويمها، واقتراح ما يراه مناسبا لتطويرها من واقع تطبيقها.

٧. تنفيذ ما يسنده إليه مدير المدرسة من برامج النشاط والالتزام بما يخصص لهذه البرامج من ساعات.

٨. التقيد بمواعيد الحضور والانصراف وبداية الحصص ونهايتها واستثمار وقته في المدرسة داخل الفصل وخارجه لمصلحة الطالب، والبقاء في المدرسة في أثناء حصص الفراغ، واستثمارها في تصحيح الواجبات وتقويمها، وإعداد الوسائل التعليمية، والاستفادة من مركز مصادر التعلم بالمدرسة، والإعداد للأنشطة.

٩. حضور الاجتماعات والمجالس التي ينظمها مدير المدرسة للمعلمين خارج أوقات الدراسة، والقيام بما يكلف به من أعمال ذات علاقة بهذه الاجتماعات والمجالس وهذا واجب ملزم على كل معلم.

١٠. التعاون مع إدارة المدرسة وسائر المعلمين والعاملين بالمدرسة في كل ما من شأنه تحقيق انتظام الدراسة وجدية العمل وتحقيق البيئة اللائقة بالمدرسة

١١. السعي لتنمية ذاته علمياً ومهنياً، وتطوير طرائقه في التدريس، واستخدام التقنية الحديثة، والمشاركة في الاجتماعات واللجان، وبرامج النشاط، والدورات التربوية التجديدية وورش العمل التي تنظمها إدارة التعليم أو المشرف التربوي المختص وفق التنظيم والوقت المحددين لذلك.

١٢. التعاون مع المشرفين التربويين والتعامل الإيجابي مع ما يوصون به وما يقدمونه من تجارب وخبرات.

١٣. القيام بما يسنده إليه مدير المدرسة من أعمال أخرى مما تقتضيه طبيعة العمل التعليمي.

محاسبة المعلمين: (في الكتاتيب، في المسجد، في المدرسة، و في التطبيقات المعاصر):

- **محاسبة معلم الكتاتيب:**

لا يقتصر عمل على المحتسب على مراقبة الأسواق والمعاملات التجارية وإنما يتعدها إلى التفتيش على الأشخاص الذين يقومون بتعليم الصبيان وتأديبهم. ويراعي في عمله الملاحظات التالية:

١. لا يجوز أن تتخذ المساجد أمكنة لتعليم الأطفال لتجنيب المساجد الأوساخ.

٢. ينبغي أن يقوم المعلم بتعليم الأطفال القرآن الكريم والعلوم الدينية والمبادئ الخلقية.

٣. ينبغي أن يعوّد المعلم الأطفال على إقامة الصلاة في أوقاتها ويكون قدوة حسنة لهم وأن يعلم طلابه الأدب مع الوالدين واحترامهم وامتثال أوامرهم.

٤. يمنع المعلم من ضرب الأطفال الضرب المؤلم أو في الأماكن الحساسة كما يمنع من استخدام تلاميذه في قضاء حوائجه وأشغاله الخاصة. (أبو سن، ١٤٢٧هـ، ص ١٦١).

- محاسبة معلم المسجد:

ولقد كان للعلماء حرية عقد حلقات الدرس بالمسجد الحرام دون وجود رقيب عليهم حتى استحدث منصب شيخ العلماء عام (١٢٣٣ ه/ ١٨١٧ م) وهو من أهم الوظائف الدينية والعلمية والإدارية التي أوجدها الشريف محمد بن عون إذ أقام عبد الله سراج رئيساً على علماء مكة ثم صار التداول عليها من بعده، ولشيخ العلماء

العديد من الأعمال المنوطة به، منها الدينية كالإفتاء والعلمية كالتدريس، والإدارية إذ إن له الصلاحية في تعيين العلماء في المناصب التي يراها مناسبة لهم، ويرأس لجنة امتحان المتقدمين لطلب التدريس بالحرم، ويوزع العطايا والمنح على العلماء والطلاب حسب تقديراته، ويقوم بتنظيم الدراسة في الحرم. (صديق، ١٤٢٧هـ، ص ٢٢٩).

- **محاسبة معلم المدارس:**

يقوم ناظر المدرسة بهذا الدور فالناظر أهم الموظفين الإداريين في المدرسة، لأنه يشرف على إدارة المدرسة وسير عملها، وعلى الإيرادات والنفقات.

- **محاسبة المعلمين تطبيقات معاصرة:**

تتم عملية تقويم المعلم ومحاسبته في الوقت الحاضر من قبل مجموعة من الأطراف ذات العلاقة بأداء المعلم وهم: رئيسه المباشر مدير المدرسة، المشرف التربوي، إدارة قضايا المعلمين، إدارة المتابعة، مدير التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، وزارة الخدمة المدنية، وذلك حسب مستوى القضية لدى المعلم، وتخضع هذه العملية لعدد من الأنظمة، منها:

١. نظام تأديب الموظفين الصادر عن وزارة الخدمة المدنية ١٣٩١هـ.
٢. الدليل الإجرائي لقضايا شاغلي الوظائف التعليمية الصادر عن وزارة التربية والتعليم ١٤٣١هـ.

مهنة التعليم في فلندا: المدرسون هم العامل الأساسي لتحقيق جودة التعليم:

بحسب تقرير بيرسون لعام ٢٠١٤م (Pearson 2014) عن الدول الأعلى في العالم في التحصيل العلمي والمهارات المعرفية، فقد حلت فلندا المرتبة (٥) عالمياً، وقد تراجعت أربعة مراتب فقد كانت تحتل المرتبة (١) في عام ٢٠١٢م. (PEARSON REPORT,2014.P20).

المعلمون في فنلندا على درجةٍ عاليةٍ من الكفاءة والالتزام في جميع المراحل الدراسية، ويشترط حصولهم على درجة الماجستير، إضافة إلى أن تدريب المعلمين يشمل ممارسة تدريس مكثفة. تحظى مهنة التدريس في فنلندا بشعبية كبيرة، وذلك يمكّن الجامعات من اختيار أكثر المتقدمين موهبةً وحماسًا. ويتمتع المعلمون باستقلاليةٍ كاملةٍ في عملهم وفي الفصول الدراسية.

يتمتع نظام التعليم الفنلندي بالمرونة، وتستند الإدارة إلى مبدأ «التوجيه المركزي – التنفيذ المحلي». وعلى الرغم من أن التوجيه يجري من خلال التشريعات والمنهج الوطني الأساسي والتخطيط الحكومي الشامل، إلا أن المدارس والمدرسين يحظون باستقلالية كبيرة. فكما قال أحد خبراء التعليم من منطقة دول مجلس التعاون الخليجي بعد أن اطلع على التعليم في فنلندا: « لا علاقة للأمر بالسحر، بل بالثقة ». (سوريالا، ١٤٣٤هـ).

تُعد الثقة بالتلميذ والمعلم من السمات التعليم في فنلندا إذ تتمتع المدارس باستقلال تام في تطوير آليات تقديم خدماتها التربوية اليومية، ولطالما آمنت وزارة التربية الفنلندية أن المدرسين ومديري المدارس والآباء والمجتمع المحلي خير العارفين بأفضل السبل لتحسين تعليم أطفالهم، وتضع الهيئة الوطنية للتربية في فنلندا للمدارس الخطوط الإرشادية العريضة للأهداف التعليمية، ومعايير التقويم، لكن دون إملاء أو فرض، لتفسح المجال لكل مدرسة تخطيط مناهجها الخاصة بها بما يعكس القضايا التي تشغل المجتمعات المحلية. (الدخيّل، ١٤٣٥هـ، ص٢٢).

يوضح البروفيسور جاري لافونين (٢٠١٣م)، من جامعة هلسنكي التالي: " إدراج التكنولوجيا في التعليم لا يشكل عبئاً مادياً، خاصة إذا ما قورنت مخصصاته بالنفقات التي تُصرف على المباني أو على رواتب المعلمين، إذ تتراوح رواتب المعلمين في فنلندا من ٣٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ يورو. وهنا أوَدّ الإشارة إلى أن تخصيص رواتب مجزية للمعلمين أمرٌ أساسي، إلا أن ما يجب أن يقدم أيضا لهؤلاء المعلمين هو

التقدير والاحترام اللذان لا بد أن ينعموا بهما مقابل التحديات التي تواجههم ". (المعرض و المنتدى الدولي الثالث للتعليم، ١٤٣٤هـ، ص ٣).

فالكوادر التعليمة تتمتع بدرجة عالية من التأهيل والثقافة، فمهنة التدريس تجذب الكثيرين في فنلندا. ومن ثم يمكن لمؤسسات تعليم المعلمين اختيار المتقدمين الأكثر ملائمة لمهنة التعليم. فعلى سبيل المثال تصل نسبة المقبولين في تعليم معلمي الفصول إلى ١٠ بالمئة فقط من جميع المتقدمين. وتتراوح نسبة المقبولين في تعليم معلمي المواد بين ١٠ إلى ٥٠ بالمئة اعتمادًا على المادة. وفي تعليم المعلمين المهنيين تصل النسبة إلى ٣٠ بالمئة فقط من المتقدمين. لابد أن يكون المدرسون في مراحل التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام المرحلة الثانية حاصلين على درجة الماجستير. كذلك، يجب أن يكون مدرسو التعليم والتدريب المهني حاصلين على شهادة تعليم عالي. ويعتبر المستوى العالي للتدريب ضروريًا بما أن المدرسين في فنلندا يتمتعون باستقلالية مهنية كبيرة. وعادة ما يكون كوادر التدريس والتوجيه في مراكز الرعاية النهارية حاصلين على درجات البكالوريوس. ويحمل مدرسو مرحلة ما قبل الابتدائي في المدارس درجة الماجستير. (Ministry of Education and Culture, 2013.p24).

فهي إحدى أفضل المهن في فنلندا، لذا يرغب فيها الشباب. وتقول (حنا فيركونين) وزيرة التربية والتعليم: (المعلمون لدينا مميزون، ولعل من أهم الأسباب التي تجعلهم على هذا المستوى من الجودة أن مهنة التدريس أحد أشهر المهن في فلندا، لذا يرغب الشباب في اتخاذها مهنة لهم. ونحن نؤمن أن المعلم يقوم بدور جوهري في بناء المستقبل، وأن هذه المهنة مهمة جداً لهذا السبب يرغب الأفراد من ذوي الموهبة جميعاً في أن يصبحوا معلمين، ويتم إعداد المعلمين بإشراف الجامعات الفلندية، ويجب عليهم الدراسة لمدة خمس سنوات للحصول على درجة الماجستير، ويمارس الطلبة المعلمين تدريباتهم المكثفة تحت إشراف مختصين فيما يسمى

بمدارس التدريب والتي تقع عادة بالقرب من الجامعات، وللمعلمين حرية اختيار طرائق التدريس والمواد التعليمية بكل حرية، فهم خبيرون في مجال عملهم، ويقومون باختيار طلبتهم، فالمعلمون يعملون بوصفهم خبراء أكاديميين مع طلابهم في المدارس، وهذا يشكل أحد الأسباب التي تجذب الناس لمهنة التدريس في فلندا). (الدخيّل، ١٤٣٥هـ، ص ٣٥).

فمكانة المعلم في فنلندا لا نظير لها في أي دولة أوروبية، ورغم الراتب المتوسط للوظيفة، فإنها تحظى في المجتمع بتقدير يعادل مكانة الطبيب أو القاضي، ولا يقلل من شأنها أن معلم الصف مثلاً، لا يجد فرصًا كثيرة للترقي، ويبرر البعض الإقبال على الوظيفة، بأن من يدرس هذا التخصص في الجامعة يعرف تماما عمله المستقبلي، على عكس الكثير من التخصصات الدراسية التي لا يعلم الخريج ما نوعية العمل التي سيمارسه بعد ذلك، لذلك فإن وضوح المسار المستقبلي للوظيفة وضمان استمراريتها ربما يكون هو أحد أسباب شعبية هذه الدراسة، خاصة بين الفتيات. ويشغل الحيز العملي جزءًا هامًا من دراسة إعداد المعلمين، وتخصص له ٣٠ - ٤٠ درجة دراسية، وتتوزع هذه التدريبات على مرحلتي البكالوريوس والماجستير، وتجرى هذه التدريبات العملية إما في المدارس التابعة لأقسام إعداد المعلمين في الجامعات المختلفة، أو في مدارس عادية، ويتخصص معلم الصف في فرعين من فروع العلم، إلى جانب الدراسة التربوية المستفيضة، كما يدرس موضوعات مثل التعددية الثقافية، أو يتخصص في تدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. (أمين، ١٤٣٤هـ).

يلتزم المدرسون في معظم مراحل التعليم بالمشاركة في تدريب أثناء الخدمة كل عام كجزء من عقد رواتبهم المنصوص عليه. وينظر المدرسون في فنلندا إلى التدريب أثناء الخدمة باعتباره امتياز ولذلك فهم يشاركون فيه بفاعلية. تقدم الدولة أيضًا برامج تدريب أثناء الخدمة، تكون في الأساس في المجالات اللازمة لتطبيق

سياسة التعليم وإصلاحاته. كما يمكن لموفري الخدمات التعليمية التقدم بطلب للحصول على تمويل لتحسين الكفاءة المهنية للكوادر التعليمية. فالمدرسون هم العامل الأساسي لتحقيق جودة التعليم. ولذلك، هناك اهتمام مستمر بالتعليم قبل الخدمة والتعليم المستمر. (Ministry of Education and Culture, 2013.p26)

ولا تسعى فلندا إلى تحسين نظام التعليم العام عبر خصخصة المدارس أو إجراء اختبارات مستمرة للتلاميذ، بل عبر تدعيم مهنة التعليم والاستثمار في إعداد المعلم ودعمه. ولدى المعلم الفنلندي الاستعداد لتحديث مهاراته المهنية بصورة مستمرة عبر إكمال دراساته العليا (الدخيّل، ١٤٣٥هـ، ص ٣٦).

و الدول المتقدمة تعليمياً، مثل: (سنغافورة، كوريا، المملكة المتحدة)، تتبنى نفس المنهج في التركز على تعزيز مكانة المعلم على الصعيد الاجتماعي والمالي.

التوصيات:

١. التأكيد على حسن اختيار المعلمين و الأستاذ الجامعي، من خلال بناء كفايات أساسية يتم الاعتماد عليها.
٢. تعزيز الحوافز المالية للمعلمين، وتعزيز مكانتهم الاجتماعية، من أجل استقطاب المتميزين من طلاب المرحلة الثانوية، وتوجيههم لكليات التربية، من أجل رفع مستوى مدخلات الكليات التربوية، والذين سينقلون تميزهم بعد تخرجهم بمشيئة الله لطلابهم.
٣. تعزيز الحوافز المالية للأستاذ الجامعي، وتعزيز مكانتهم الاجتماعية، من أجل استقطاب المتميزين للعمل الأكاديمي وتوجيههم لكليات التربية، واستقطاب المتميزين للعمل، والذين سينقلون تميزهم بمشيئة الله لطلابهم.
٤. تحديث أساليب إعداد المعلمين، و جعل شرط القبول في وظيفة المعلم الحصول على درجة الماجستير في مختلف مجالات و علوم التربية.

٥. برمجة خطة ملزمة لحصول جميع المعلمين على دبلوم تربوي (لمن ليس لديه هذا الدبلوم، و الغير الحاصلين على شهادات الماجستير و الدكتوراه في التربية).
٦. تعزيز حرية المعلم والأستاذ الجامعي في التعبير و النقد، وإتاحة الفرصة الكاملة لهم وتشجيعهم على التطوير الذاتي.
٧. تفعيل نظام محاسبي، مع تعزيز حقوق المعلم والأستاذ الجامعي وتوضيح واجباتهم.

المراجـع

١. القرآن الكريم.

٢. الإبراشـي، محمـد. (١٩٧٦م). " التربيـة الإسـلامية وفلاسـفتها "، دار الفكـر العربي، مصر.

٣. إبراهيم، وآخرون. (١٣٩٢هـ). "المعجم الوسيط"، الطبعة الثانية، دار الدعوة، تحقيق مجمع اللغة العربية.

٤. ابـن بطوطـة، "رحلـة ابـن بطوطـة"، موقـع الـوراق، أُسـترجعت في تـاريخ ٢٠١٥/١٢/٢٣م من http://www.alwarraq.com.

٥. ابن جبير، " رحلة ابن جبير "، موقع الوراق، أُسترجعت في تاريخ ٢٠١٥/١٢/٢٣م من http://www.alwarraq.com.

٦. ابن جرير، الطبري. " تفسير الطبري "، المعرفة.

٧. ابن كثير، اسماعيل. " البداية والنهاية"، تحقيق شيري، علي، الطبعة الأولى، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م، دار إحياء التراث العربي.

٨. ابن كثير، اسماعيل. " تفسير القرآن العظيم"، دار إحياء التراث العربي.

٩. ابن منظور، أبي سفيان. " لسان العرب "، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، لبنان.

١٠. أبو حذيفة، إبراهيم (١٤٠٨هـ). " آداب العالم والمتعلم والمفتى والمستفتى وفضل طالب العلم"، (مقدمة كتاب المجموع) للإمام النووي، محيّ الدين، الطبعة الأولى، مكتبة الصحابة، مصر، أُسترجعت في تاريخ ١٤٣٣/٤/٢٩هـ من http://www.maktbtna2211.com/book/6160

١١. أبـو سـن، أحمـد إبـراهيم. (١٤٢٧هـ). " الإدارة في الإسـلام"، دار الخريجـي، الرياض.

١٢. أبو نمر، عاطف. (٢٠٠٨م). "مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية، عزة.

١٣. أمين، أسامة. (١٤٣٤هـ). " التعليم على الطريقة الفنلندية ". (١٤٣٤هـ، جماد الأول). مجلة المعرفة، (٢١٦). اُسترجعت في تاريخ ٢٠١٤/٠٧/٠٦م من http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=406&Model=M&SubModel=138&ID=1846&ShowAll=On

١٤. الباجي، محمد. " التعليم بجامع الزيتونة وبمدارس العلم في العهد الحفصي "، مجلة التاريخ العربي، ج ١.

١٥. البخاري، محمد. " صحيح البخاري "، دار إحياء التراث العربي.

١٦. الترمذي، محمد. (١٩٩٤م). " سنن الترمذي "، دار الكتب العلمية.

١٧. الجشعمي، مثنى، وعلوان، شذى. (٢٠٠٧م). " أراء أبن سحنون في التربية والتعليم "، مجلة الفتح، (٢٨).

١٨. حطيط، أحمد. (٢٠٠٤). "التعليم بدمشق في زمن المماليك"، مجلة التاريخ العربي، (٣٠).

١٩. حميش، عبدالحق. (١٤٢٩ه). " الوقف وأثره في بناء الحضارة الإسلامية "، كلية الشريعة، جامعة الشارقة.

٢٠. الدخيّل، عزام. (١٤٣٥هـ)." تعلومهم، نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي ". لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

٢١. رمضان، عمومن، وحمزة، معمري. (٢٠١١م). " رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات "، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، عدد خاص،

ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

٢٢. سعد الدين، منير. (١٤١٣ه). "المدرسة عند المسلمين"، مجلة التراث العربي، (٤٨)، ١٢، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

٢٣. السعدي، عبد الرحمن. (١٤٢١هـ). " تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان "، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

٢٤. سوريالا، يارنو. (١٤٣٤هـ). " السفير الفنلدي في السعودية: لماذا تعتبر فنلندا قوة التعليم الخارقة؟ ". (١٤٣٤هـ، جماد الأول). مجلة المعرفة، (٢١٦). أُسترجعت في تاريخ ٢٠١٤/٠٧/٠٦م من

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=406&Model=M&SubModel=138&ID=1844&ShowAll=On

٢٥. السيوطي، جلال الدين. (١٣٨٧ه). "حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة "، تحقيق: أبوالفضل، إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية.

٢٦. ضومط، أنطوان. " جوانب من الحياة الاجتماعية في دمشق المملوكية (١٣٨٢- ١٥١٦م) "، مجلة التاريخ العربي، ج ١.

٢٧. عباس، صلاح. (٢٠١١م، ٤- ٥ مارس). " المدارس الوقفية وآثارها العلمية والفكرية في العراق"، قدم لمؤتمر أثر الوقف الاسلامي في النهضة العلمية، جامعة الشارقة، الامارات العربية المتحدة.

٢٨. عبد العال. حسن. (١٩٧٧م). "التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري"، دار الفكر العربي، مصر.

٢٩. عبد الغني، أبو غدة. (١٤٣٠هـ). " وقف مدارس التعليم فوق الابتدائي ودوره في تعزيز التقدم الثقافي والعلمي"، قدم للمؤتمر الثالث للأوقاف بالمملكة العربية السعودية، بعنوان: دور الوقف في تعزيز التقدم المعرفي، الجامعة الإسلامية.

٣٠. عبدالعال، حسن إبراهيم. (١٤٠٥هـ). "فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة "، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٣١. العليمي، مجير الدين. (٩٢٧ه). "الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل "، تحقيق: أبوتبانة، عدنان، مكتبة دنديس، عمان، ١٤٢٠هـ.

٣٢. غنيمة، محمد. (١٩٥٣م). " تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى "، دار الطباعة المغربية.

٣٣. القدومي، عيسى. (٢٠٠٩م). " من روائع أوقاف المسلمين المدرسة المستنصرية "، مركز بيت المقدس للدراسات التوثيقية. أُسترجعت في تاريخ ٢٣/١٢/ ٢٠١٥م من http://aqsaonline.org/news.aspx?id=2964.

٣٤. القلقشندي، أبو العباس. " صبح الأعشي في صناعة الإنشا "، ج٣.

٣٥. كالو، محمد. (٢٠١١م). "دور الوقف في تعزيز المعرفة"، الإمارات العربية المتحدة، مدينة العين.

٣٦. المزيني، أبراهيم. (١٤٢٤هـ). " الحياة العلمية في العهد الزنكي "، الطبعة الأولى، الرياض.

٣٧. المعرض و المنتدى الدولي الثالث للتعليم. (١٤٣٤هـ، صفر). " النموذج الفنلندي ضيفاً على المعرض في نسخته الثالثة"، نشرة المعرض، (١)، الرياض.

٣٨. الناصري، أبو العباس. (١٤١٨ه) ـ "الاستقصاء لأخبار دول المغرب الأقصى "، تحقيق جعفر الناصري، محمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء.

٣٩. الهاشمي، عبدالرحمن، العزاوي، فائزة. (١٤٣٠هـ). " الإقتصاد المعرفي وتكوين المعلم "، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

٤٠. وزارة التربية والتعليم، مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام (تطوير)، (١٤٣٣هـ). " مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام "، الرياض.

٤١. وزارة التعليم، "تشكيل لجنة تفعيل قيمة مهنة التعليم". تعميم رقم ٣٧٤٩٥٦٧١، تاريخ: ١٤٣٧/٠٣/١٠ه، الرياض.

٤٢. وزارة الخدمة المدنية. (١٤٣٧ه). " سلالم الرواتب "، أُسترجعت في تاريخ ٢٣ / ١٢/ ٢٠١٥م، من http://www.mcs.gov.sa

٤٣. وزارة المعارف. (١٤٢٠هـ). " القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام"، ط١، الرياض.

المراجع الأجنبية:

1. Bhargava, Anupama, and Pathy, Minaketan,2011,"Perception of Student Teachers about Teaching Competencies ",American International Journal of Contemporary Research Vol. 1 No.1; July 2011.
2. DuFur,Rick,and Mattos,Mike.(2013,April). How Do Principals Really Improve Schools ?. ASCD, journal of Educational Leadership: The Principalship, 70, (7).
3. Ministry of Education and Culture.(2013). Finnish education in a nutshell, education in finland. 978-952-13-5387-1.
4. PEARSON REPORT. (2014). The Learning Curve,EDUCATION AND SKILLS FOR LIFE. The Economist Intelligence Unit. London.

إعداد المعلم
الاتجاهات والأساليب والمؤسسات المعاصرة

إعداد

د. محمد عبد الرزاق أسود

أستاذ مشارك في كلية الآداب - جامعة الدمام

يتكون البحث من مقدمة وخاتمة وأربعة مباحث؛ تكلمت في المبحث الأول عن تعريف إعداد المعلم، وأهدافه.

وفي المبحث الثاني تناولت أهداف مناهج إعداد المعلم في المجتمع المسلم؛ وأنها منبثقة من الفهم العميق للإسلام، ومساهمة في كشف قدرات المعلم العقلية وتنميتها وتطويرها، وأن أهم الأسس التي يجب مراعاتها في مناهج إعداد المعلم المسلم؛ أن تنطلق من المنهج الإسلامي، والعناية باللغة العربية، والاستفادة من التقدم التقني في جميع جوانب الحياة، والتعليم المستمر.

ثم ذكرت في المبحث الثالث أهم الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم؛ هو من خلال: الكفايات، والمهارات، والتدريس المصغر، وأسلوب النظم، والأهداف السلوكية، والتركز على التكامل بين المعلم والمتعلم، ثم أهم الأساليب المعاصرة في إعداد المعلم؛ هو: التعليم الذاتي، والتعليم المبرمج، والتعليم عن بُعد، والوحدات التعليمية الصغيرة، والتعليم الإلكتروني.

وفي المبحث الرابع بعدها تكلمت عن دور مؤسسات التعليم في إعداد المعلم؛ من خلال: الإعداد الثقافي العام، والإعداد المهني التربوي، والإعداد الأكاديمي أو التخصصي، والإعداد الشخصي، وعن برنامج مؤسسات التعليم في إعداد المعلم؛ الذي يتحدد باتباع سياسة الانتقاء الصحيح للطلاب، وسياسة تدريسية للطلاب قائمة على الإعداد الصحيح الشامل المتزن من جميع جوانبه التقنية واللغوية، وسياسة تدريبية للمعلم أثناء الخدمة التعليمية بعد التخرج، وعن أهم التقنيات الحديثة الواجب إدخالها في برامج مؤسسات التعليم في إعداد المعلم؛ هي: تقنية التعليم، وتقنية المعلومات والاتصالات، ومعامل الوسائط المتعددة، ومعامل العلوم المتطورة، ومعامل اللغات، والحاسوب التعليمي، وشبكة المعلومات الدولية، وشبكة الاجتماع بالفيديو عن بُعد.

ثم ذكرت خاتمة البحث ونتائجه، وأهم التوصيات التي توصلت إليها من خلال إعداد هذا البحث، ثم ذكرت فهرس المصادر والمراجع.

وصلى الله وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المقدمة

الحمد لله القائل في الذكر الحكيم: ﴿ لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ﴾ (آل عمران، الآية: ١٦٤)، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد النبي الأمي القائل:" إنما بعثت معلماً"[(١)]؛ وعلى آله وصحبه أجمعين، ورضي الله عن العلماء المخلصين إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن مما لا ريب فيه أنه كيفما تكون الجامعة أو المدرسة يكون المجتمع، ومثلما يكون المعلم تكون الجامعة أو المدرسة، فالمعلمون هم بناة المجتمع؛ وقادة الإصلاح فيه، ولكن ليس بوسع المعلمين كمصلحين اجتماعيين حقاً إبلاغ رسالتهم إلى تلاميذهم إلا إذا تأصل الإيمان الديني فيهم، وأشرقت نفوسهم بنوره الوضاء، وأحبوا العلم والمتعلمين، وتفانوا في خدمة الصالح العام، وكان لهم رصيد من المعرفة متين.

ويكتسب إعداد المعلم اليوم أهمية خاصة، لاسيما ونحن نعيش في عصر يتميز بتزايد إقبال الناس على التعليم، وتعاظم مسؤوليات الدولة إزاء ذلك، بيد أن من صفات عصرنا الحاضر أيضاً تفشي كثير من المبادئ الزائفة كالمادية، وما شابهها، واطراد التقدم المذهل في كل ميادين العلم، وعلى عاتق المعلمين أكثر من غيرهم يقع عبء أخلاقي عظيم؛ ألا وهو أن يجعلوا الإسلام يتغلغل في أعماق نفوس تلاميذهم تغلغلاً يكسبهم رؤى روحية صادقة تهديهم سواء السبيل، وتنأى بهم عن السير وراء رؤى كاذبة مضللة، تقذف بهم في نار جهنم.

---

(١) رواه ابن ماجه في سننه في المقدمة، باب: فضل العلماء والحث على طلب العلم، (الحديث: ٢٢٩): ٨٣/١.

ولذا تتطلع المجتمعات على اختلاف أنماطها وفلسفاتها دوماً إلى تطوير نفسها، والأخذ بأسباب التنمية الشاملة، وسبيل ذلك هو التعليم، لما له من دور أساسي وكبير في بناء شخصية الفرد وتسليحه بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة لدفع عجلة التنمية للأمام، ولا يحدث ذلك دون الاعتماد على كفاءات المعلم.

وقد ظهرت الكثير من الاتجاهات المتطورة في مجال إعداد المعلم، والتي تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ومتابعة تطورات المناهج، وتحديد ضروريات لإعداد المعلم: مثل الإعداد العام، والتخصصي، والتربوي، والتربية العملية، والتدريب والتقويم أثناء التدريس.

كما تتطلب التطورات التقنية الحالية أن يلم المعلم بطرق التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة كالحاسب وبرامجه، والإنترنت، ونحوه، وكيفية استخدامهما بفاعلية مع الطلاب، ولذلك أصبح تطوير برامج إعداد المعلم ضرورة أساسية لتلبية احتياجات المجتمع التنموية، وتماشياً مع متطلبات المجتمع وسوق العمل.

وقد اهتم علماء التربية في العالم بموضوع إعداد المعلم، وما يتصل به، بهدف إصلاح العملية التربوية ذاتها، وتحقيق أهدافها، وهذا ما نلاحظه من خلال عقد الكثير من الحلقات والمؤتمرات في هذا المجال، منها:

أولاً: على المستوى الدولي:

١- "المؤتمر الدولي للتربية"، المنعقد برعاية المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم التابعة للأمم المتحدة (اليونسكو)، في مدينة جنيف بسويسرا، عام (١٩٥٣م).

٢- "المؤتمر الدولي للتربية"، المنعقد برعاية المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم التابعة للأمم المتحدة (اليونسكو)، في مدينة جنيف بسويسرا، عام (١٩٧٥م).

٣. تقرير:" أمة معرضة للخطر"، الصادر عن اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في الولايات المتحدة الأمريكية، عام (١٩٨٣م).

ثانياً: على المستوى العربي:

١ـ حلقة دراسية حول:" إعداد المعلم العربي"، المنعقدة برعاية الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية، في مدينة بيروت، عام (١٩٥٧م).

٢ـ حلقة دراسية حول:" توحيد أسس المناهج الدراسية في دور المعلمين والمعلمات"، المنعقدة في مدينة دمشق، عام (١٩٦٦م).

٣ـ مؤتمر:" إعداد وتدريب المعلم العربي"، المنعقد برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في جامعة الدول العربية، في مدينة القاهرة، عام (١٩٧٢م).

٤ـ المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب، المنعقد في مدينة صنعاء، عام (١٩٧٢م).

٥. المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، المنعقد برعاية جامعة أم القرى، في مدينة مكة المكرمة، عام (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م).

٦. حلقة دراسية حول:" استراتيجية تطوير التربية العربية"، المنعقدة برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في جامعة الدول العربية، في مدينة القاهرة، عام (١٩٧٦م).

٧. المؤتمر الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، المنعقد في مدينة أبو ظبي، عام (١٩٧٧م).

٨. حلقة دراسية حول:" متطلبات استراتيجية التربية العربية في إعداد المعلم"، المنعقدة برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في جامعة الدول العربية، في مدينة مسقط، عام (١٩٧٧م).

٩ـ ندوة:" إعداد المعلمين"، المنعقدة برعاية جامعة الرياض (جامعة الملك سعود حالياً)، في مدينة الرياض، عام (١٩٧٨م).

١٠ـ ندوة:" إعداد المعلم بدول الخليج"، المنعقدة برعاية جامعة قطر، في مدينة الدوحة، عام (١٤٠١هـ، ١٩٨١م).

١١ـ ندوة:" تدريب المعلمين أثناء الخدمة بدول الخليج: دراسة تحليلية مقارنة"، المنعقدة برعاية مكتب التربية العربي لدول الخليج، في مدينة الرياض، عام (١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م).

١٢. ندوة:" إعداد المعلم بدول الخليج العربي"، المنعقدة برعاية مكتب التربية العربي لدول الخليج، وجامعة قطر، في مدينة الدوحة، عام (١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م).

١٣. ندوة:" المعلم قيمة وأثر"، المنعقدة برعاية مكتب التربية العربي لدول الخليج، في مدينة الكويت، عام (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م).

١٤. حلقة دراسية حول:" تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين بدول الخليج العربي"، المنعقدة برعاية مكتب التربية العربي لدول الخليج، في مدينة الرياض، عام (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م).

١٥. لقاء المسؤولين عن:" إعداد المعلم في دول الخليج العربي"، المنعقد برعاية مكتب التربية العربي لدول الخليج، في مدينة المنامة، عام (١٤٠٩هـ، ١٩٨٨م).

١٦. المؤتمر التربوي التاسع عشر، تحت عنوان:" المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي"، المنعقد برعاية جمعية المعلمين، في مدينة الكويت، عام (١٤٠٩هـ، ١٩٨٩م)،

١٧. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، المنعقد برعاية جامعة أم القرى، في مدينة مكة المكرمة، عام (١٤١٣هـ، ١٩٩٣م)، وهناك مؤتمرات وندوات ولقاءات أخرى عقدت داخل بعض الجامعات في بعض

الدول العربية، وبعضها بإشراف روابط مهنية؛ مثل: جمعية المعلمين بالكويت، والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بالرياض، وبعضها بإشراف الوزارات والهيئات المختصة في كل دولة[1].

وهذا البحث يهدف إلى تحقيق ما يلي:

١- تأصيل مفهوم إعداد المعلم في اصطلاح العلماء، وذكر أهدافه.

٢- إظهار أهداف مناهج إعداد المعلم وأسسه.

٣- الحديث عن أهم الاتجاهات والأساليب المعاصرة في إعداد المعلم.

٤- الكلام عن دور مؤسسات التعليم وبرنامج مؤسسات التعليم في إعداد المعلم.

وأما منهج البحث فيتلخص في المنهج الاستقرائي، والتاريخي، ثم التحليلي والاستنباطي.

وأسأل الله أن أكون قد وفقت لكتابته، والله ولي التوفيق.

(١) انظر للتوسع: المعلم السعودي: إعداده، تدريبه، تقويمه: سعود حسين الزهراني: ٢٨٠- ٢٨٤، ٣٠٩، مهنة التعليم في دول الخليج العربية: د. نور الدين محمد عبد الجواد، ود. مصطفى محمد متولي: ١٧٠- ١٧١.

المبحث الأول: تعريف إعداد المعلم وأهدافه.

المطلب الأول: تعريف إعداد المعلم:

هو النشاط المنظم الذي تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة، لإعداد المعلم قبل الخدمة، كجزء من عملية تكوينه، أو هو إتقان مهارات وكفايات التدريس عملياً، حيث تختلف برامج الإعداد للمعلمين باختلاف المراحل التعليمية التي سوف يعملون بها، فهناك برامج لإعداد معلم رياض الأطفال، ومعلم التعليم الأساسي (ابتدائي ومتوسط)، ومعلم التعليم الثانوي، ومعلم التعليم الفني، ومعلم التربية الخاصة (ذوي الاحتياجات الخاصة)، ومعلم التعليم العالي (الجامعي والدراسات العليا)[١]، أو أن إعداد المعلم قبل الخدمة هو:" نظام تعليمي يتألف من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، فمن مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل، وخطة درسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة، والتخصص الأكاديمي[٢]، والتخصص المهني، والتربية العملية[٣]، ومن عملياته: الطرائق، والتقنيات، وأساليب التقويم المستخدمة، لتحقيق أهداف التعليم، أما مخرجاته: فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أُعِدَّ له"[٤].

---

(١) انظر: إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د. مصطفى عبد السميع، د. سهير محمد حوالة: ٢٤١- ٢٤٢، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية: د.عبد القادر يوسف: ١٦٦- ١٦٧.

(٢) هي ترجمة للفظة الإنجليزية: (ACADEMIC)، وتعني:" الدراسة الرسمية في معهد أو جامعة". انظر: المورد: قاموس إنكليزي عربي: منير البعلبكي: ٢١.

(٣) انظر للتوسع في إعداد المعلم في التربية العملية: التربية العملية: أهميتها في إعداد المعلم وتنظيمها بالكليات التربوية: د. خالدة حسن الهضيمي: ٢٠٥- ٢١٣.

(٤) انظر: إعداد المعلم في الجمهورية العربية السورية: ملتقى طلاب جامعة دمشق: ٣.

المطلب الثاني: أهداف إعداد المعلم:

من أجل صياغة مثالية للأهداف المتصلة بإعداد المعلم، يتطلب الأمر جهداً مشتركاً من القائمين على إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد، وفي الجهة المشرفة، والقائمين على التخطيط في الدولة، والقائمين على شؤون التربية والتعليم، والمسؤولين من ذوي العلاقة في الجهات الأخرى، لوضع تصور مشترك لها، ولابد في جميع الأحوال من مشاركة العاملين في الميدان؛ من إداريين، ومعلمين، لضمان تأييدهم لأهميتها، ومشاركتهم الفاعلة في تنفيذها، ويمكن القول بأنه يجب أن تتحرك هذه الأهداف المثالية لإعداد المعلم ضمن إطار عام تكون من أهم مكوناته ما يلي:

١- أن يكون إعداد المعلم عملية مستمرة لا تنقطع، تذوب فيها الفواصل بين عمليات إعداد المعلم؛ سواء قبل الخدمة أم أثناء الخدمة.

٢- التركيز على الإعداد قبل الخدمة في مؤسسات الإعداد لوضع أسس الفهم الصحيحة للمهنة، وتكوين الإطار المعرفي لها، وتنمية الشعور بالانتماء لها، وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحوها، وكل ذلك من أجل بناء مهنة التعليم لدى الطالب المعلم.

٣- أن يهدف إعداد المعلم زيادة قدرة المعلم على مواجهة الظروف المتغيرة في مجال التربية والتعليم الذي يعمل فيه، والتكيف معه.

٤- أن يؤدي إعداد المعلم إلى تنمية المهارات التي يتطلبها عمل المعلم تربوياً، والأدوار المتنوعة التي يقوم بها.

٥- أن يؤصل إعداد المعلم فيه تنمية قدراته على الملاحظة، والحكم، والتقويم، والمشاركة في بناء وتطوير وتقويم المناهج، ووسائله المعينة.

٦. أن يهدف إعداد المعلم زيادة قدرة المعلم على التعلم الذاتي؛ عن طريق اكتسابه مهارات البحث العلمي والتربوي في جميع فروع المعرفة، وخاصة ما يتصل منها بمجال مهنته.

٧. أن يهدف إعداد المعلم تمكين المعلم من فهم خصائص مهنة التعليم، ومتطلباتها، وأهدافها، ضمن إطار الأهداف العامة لسياسة التعليم، وفي إطار أهداف المجتمع الذي يعيش فيه، والقيم السامية التي توجهه.

٨. أن يهدف إعداد المعلم زيادة قدرة المعلم على استثمار كل الإمكانات المتاحة له في الميدان التربوي، وتوظيفها لتحقيق أهداف التربية والتعليم التي يقوم بها، ومن ذلك استخدام وسائل التعليم، والأجهزة، والتقنية الحديثة المتوفرة في المؤسسة التعليمية.

٩ـ أن يهدف إعداد المعلم تدريبه على فهم خصائص المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، واختيار ما يناسبهم، ويلائم مختلف خصائصهم من طرق التدريس، وأساليب التقويم[١].

ويمكن أن نجمل أهداف إعداد المعلم بما يلي:

أولاً: الأهداف الفردية:

١. أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام، وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه، ويعمل على تحقيقها.

٢. أن يكتسب العادات، والاتجاهات، والمعلومات، والمهارات، والميول، والقيم، التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلبته، والمجتمع من الخدمات التربوية.

---

(١) انظر للتوسع: المعلم السعودي: إعداده، تدريبه، تقويمه: سعود حسين الزهراني: ٢٧٢- ٢٧٣.

٣. أن يتبع في سلوكه الشخصي السلوك المهني الذي يتفق مع كرامته الشخصية، ومع كرامة مهنته وأخلاقياتها.

٤. أن يكتسب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.

٥. أن يتمتع بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية، وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.

٦. أن يعبر عن حبه للمتعلمين، وتقبله لهم بصورة مستمرة.

٧. أن تتكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة، وتطبيقاتها التقنية في مهنة التعليم.

٨. أن يجسد مبدأ العدالة في سلوكه الشخصي، ويعمل على ممارسة المتعلمين لهذا المبدأ.

ثانياً: الأهداف الاجتماعية:

١. أن يكتسب الطالب المعلم مهارة الاتصال مع الآخرين، والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.

٢. أن يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.

٣. أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.

٤. أن يكون له دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.

٥. أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين، ومع الزملاء، والإدارة المدرسية.

ثالثاً: الأهداف المعرفية:

١. أن يكتسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلمية، التي تساعده على التمكن من تخصصه.

٢. أن يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها ، وطبيعة عملية التعلم، وطبيعة المتعلم.

٣. أن يكتسب مهارات التعلم الذاتي؛ لمتابعة المستجدات التربوية والمهنية والمعرفية، بالإضافة لمهارات البحث التربوي الإجرائي.

٤. أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.

٥. أن يتعرف على طرائق تنظيم المنهج وتطوره.

رابعاً: الأهداف المهنية:

١. أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.

٢. أن يتعرف على طرائق التدريس وإستراتيجياته، ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفاً فعالاً.

٣. أن يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف، مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤. أن يتمكن من توظيف الإستراتيجيات الحديثة في التعليم، بالإضافة لتوظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعلم الصفي[١].

---

(١) انظر: إعداد المعلم في الجمهورية العربية السورية: ملتقى طلاب جامعة دمشق: ٣- ٤.

المبحث الثاني: أهداف مناهج إعداد المعلم وأسسه.

المطلب الأول: أهداف مناهج[1] إعداد المعلم:

يعتبر تحديد الأهداف التربوية نقطة البداية في التخطيط لمناهج إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد، وتنبثق هذه الأهداف من فلسفة التربية التي هي انعكاس لفلسفة المجتمع، وتتفق معظم الاتجاهات التربوية على أن الهدف من برامج إعداد المعلمين هو: "تنمية الطالب المعلم من ناحية الثقافة الشخصية، والتعليم العام، والقدرة على التدريس وتعليم الآخرين، والوعي بمبادئ العلاقات الإنسانية؛ داخل وخارج الحدود الوطنية، والشعور بالمسؤولية، للمشاركة في التدريس"، ويقصد بالطالب المعلم: طلاب المعاهد والكليات التربوية الذين يعدون لممارسة مهنة التعليم في المستقبل، عن طريق دراسة المواد المؤهلة للتدريس[2].

ولذلك تعتبر الأهداف أكثر عناصر البرامج أهمية على الإطلاق؛ لأنها المتحكمة ببقية العناصر المكونة له، فهي بمثابة العمود الفقري لأي نظام تعليمي، وترتبط الأهداف بما يؤمن به أفراد المجتمع من أفكار ومعتقدات، فالأهداف في المجتمع الإسلامي غيرها في المجتمعات المادية بأشكالها المختلفة، فالأهداف في أي برنامج تعليمي تعتبر صمام الأمان وأُولى مدخلات العملية التعليمية، وكلما اهتم المسؤولون عن التعليم اهتماماً كبيراً بها وبصياغتها كلما كان النتاج المتوقع أقرب إلى الصحة والصواب بإذن الله تعالى، أما إذا كانت الأهداف سقيمة أو ضحلة فإن الشلل سرعان ما يسري في سائر الأجزاء الأخرى.

---

(١) وقد يطلق على المناهج مصطلح البرامج وهي تفيد نفس المعنى، وهي:" مجموعة نظامية من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من الحقول الدراسية، أي هي المقررات الدراسية التي تسير عليها الدراسة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين". انظر: المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية: د. عبد الرحمن صالح عبد الله: ٤.

(٢) انظر: إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د. مصطفى عبد السميع، د. سهير محمد حوالة: ٢٤١.

فالتعليم العلماني تكون مناهجه مبنية على أساس فصل الدين عن الحياة أو الدولة، ولن تجد في المقررات ما يمكن أن يمثل الإيمان بالله تعالى، أما إذا كان التعليم في بلد شيوعي فإن الفكرة الإلحادية سوف تتخلل جميع المناهج، ولما كان التعليم الإسلامي تعليماً عقيدياً وسلوكياً في وجهته، فلابد أن تكون المناهج والمقررات موجهة توجيهاً عقيدياً وسلوكياً، أي أن العقيدة الإسلامية هي التي تحدد طبيعة ومحتوى المنهاج، وأهم الأهداف التي تنبثق منها مناهج إعداد المعلم في المجتمع المسلم ما يلي:

١. الفهم العميق للإسلام على هدي القرآن الكريم والسنة النبوية، بما في ذلك ترسيخ العقيدة الإسلامية في نفس الطالب المعلم، وتقوية وازعه الديني، والخلقي، وروح الالتزام بأوامر الدين ونواهيه.

٢. تعريف الطالب المعلم بطبيعة المجتمع الإسلامي، والتحديات التي يواجهها في ميدان التعليم، والهجمة الشرسة على مبادئ دينه من قوى الشر والبغي الموجودة بالعالم، وقد أوصى المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية الذي انعقد بجامعة أم القرى عام (١٤١٣هـ، ١٩٩٣م)، بهذه الأهداف[1].

٣. تعريف الطالب المعلم بطبيعة المجتمع المحلي الذي يعيش فيه؛ وذلك لتزداد كفاءته.

٤. الإسهام في مساعدة الطالب المعلم على كشف قدراته العقلية وتنميتها، مما يساعده على فهم نفسه لاختيار ما يلائمها.

٥. تنمية المواهب والاستعدادات الفردية، والقدرة على الابتكار.

---

(١) انظر للتوسع: المعلم السعودي: إعداده، تدريبه، تقويمه: سعود حسين الزهراني: ٢٩٨.

٦ـ مساعدة الطالب المعلم على تحقيق المواءمة مع نفسه، ومعلميه، وزملائه، ومجتمعه الذي يعيش داخله.

٧ـ تعريف الطالب المعلم بمسؤولياته، وواجباته داخل المدرسة أو الجامعة وخارجها.

٨ـ إتاحة الفرصة للطالب المعلم لإتقان المادة العلمية التي سيقوم بتدريسها.

٩ـ إكساب الطالب المعلم القدرة على التعلم الذاتي المستمر.

١٠ـ مساعدة الطالب المعلم على فهم نفسية التلاميذ وخصائص نموهم.

١١ـ مساعدته على فهم العملية التربوية وجوانبها المختلفة.

١٢ـ مساعدته على فهم أهداف المرحلة التعليمية التي سيعمل بها.

١٣ـ مساعدته على اكتساب طرق التدريس الملائمة.

١٤ـ تنمية الاتجاهات الإيجابية عند الطلاب المعلمين نحو المهنة والتدريس.

١٥ـ إكساب الطالب المعلم المهارات الأساسية التي لا غنى له عنها، مثل: الإصغاء، وطرح الأسئلة، والملاحظة.

١٦ـ تدريب الطالب المعلم على تطبيق نتائج الدراسات التربوية والنفسية حسب الإمكانيات المتاحة.

١٧ـ إكساب الطالب المعلم القدرة على تقويم المنهاج، وأساليبه التعليمية، والتلاميذ وتقدمهم في التعليم[1].

المطلب الثاني: أسس مناهج إعداد المعلم:

---

(١) انظر للتوسع: إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية: د. عبد الله عبد الحميد محمود: ٣٠٧-٣١١، إعداد المعلم بما يحقق النوعية المطلوبة: جميل أحمد أبو سليمان: ٣١١- ٣١٧.

إن الأسس العامة التي يبنى عليها أي برنامج تعليمي ينطلق عادة من ثقافة الأمة، ومبادئها التي تؤمن بها، وهناك ضرورة ملحة أن يعي القائمين على العملية التعليمية عامة، وعلى مؤسسات إعداد المعلمين خاصة لهذه المبادئ، ويفهموها فهماً دقيقاً، وإلا كانت تلك البرامج أو المناهج متخبطة بين الصحة والخطأ، والمناسب وغير المناسب، والنافع والضار، ومن أهم الأسس التي يجب مراعاتها في مناهج وبرامج إعداد المعلم المسلم ما يلي:

١. أن تنطلق هذه الأسس من المنهج الإسلامي النابع من هدي القرآن الكريم والسنة النبوية، وأن لا يعارضها، وهذا لا يمكن أن يظهر بالشكل المطلوب إلا في مجتمع يدين بدين الإسلام.

٢. العناية باللغة العربية: بحيث يجيد المعلم التحدث بها، وتطبيق قواعدها؛ ليُعلمها في مؤسسات إعداد المعلمين، وكذلك تعريب كافة العلوم، والموضوعات ذات العلاقة، وقد ورد في توصيات مؤتمر إعداد المعلم العربي المنعقد في القاهرة عام (١٩٧٢م) ما نصه: " أن يهتم بتدريس اللغة العربية على أساس أنها لغة القرآن، وركيزة الحضارة العربية، ولغة التعليم لسائر المواد الأخرى".

٣. وضوح الأهداف: يؤدي إلى إقامة مناهج على نحو فعّال عند إعداد المعلمين، وعلى هذا يصبح تحديد الأهداف ووضوحها مهم في العملية التعليمية؛ مما يساعد على رسم الخطط، واختيار النشاطات الملائمة.

٤. الاستفادة من التقدم التقني في جميع جوانب الحياة، فاستخدام هذه التقنيات أمر ضروري في المجتمع المسلم، وخاصة عند إعداد وتدريب المعلم المسلم، كالتعليم بالوسائل السمعية البصرية، والتعليم المبرمج، والتعليم بالحاسوب، والتعليم المصغر، والتعليم عن بُعد...

٥. الجمع بين الأصالة والمعاصرة، فالأصالة تعني العودة إلى ما رسمه الإسلام وحث عليه، والمعاصرة تعني الاهتمام بكل جديد ظهر في هذا العصر من العلوم

والتقنية والمعرفة التي اعتمد في الوصول إليها على البحوث، والتجريب والملاحظة، وذلك لتصبح مناهج إعداد المعلم قوية في بنيانها، أصيلة في محتواها، حديثة في معطياتها ووسائلها، وذلك لتنفيذ ما جاء في تقرير إستراتيجية تطوير التربية في إعداد المعلم العربي التي ورد فيها: "أن يكون المعلمون دعاة مبدأ الأصالة والتجديد، وأدواته، والمساهمين في تحقيق اتجاهاته".

٦ـ التعليم المستمر: وهذا يعني عدم توقف المعلم عن طلب العلم بعد انتهائه من الدراسة في مؤسسات إعداد المعلمين؛ نظراً لما نلاحظه من التطور السريع للمعرفة الإنسانية وتراكم المعلومات يوماً بعد يوم، مما يهدد التعليم بالتخلف، مما يجعل من الضرورة بمكان أن يتوفر للمعلم القدرة على التحصيل السريع، والتجديد، والطريق الصحيح للوصول إلى الهدف؛ هو: بأن يملك المعلم القابلية للتعلم، وهذا يضفي مسؤولية أخرى على برامج إعداد المعلم ليكون المعلم على وعي تام بالتطور المعرفي وأبعاده ومداه، حتى لا يكون عقبة في تقدم وتطور برامج التعليم المختلفة، ولابد من ربط المعلم بمؤسسات الإعداد والتدريب، حيث يُلزم المعلم بالتردد عليها من حين لآخر للتعرف على الجديد في تخصصه.

٧. الاهتمام بنوع المرحلة التي سيعلم فيها المعلم: فالمرحلة الابتدائية تختلف في طلابها ومناهجها ونظامها التعليمي عن المرحلة المتوسطة والثانوية، والمرحلة الجامعية تختلف كذلك عن بقية المراحل الأخرى، فلزم أن يُعد معلم كل مرحلة تعليمية وفق متطلبات المرحلة التي سيقوم بالتعليم فيها، ووفق البيئة التي سيعمل فيها أيضاً، إذ أن اختلاف البيئات داخل المجتمع الواحد تفرض على مؤسسات الإعداد مراعاة ذلك عند وضع المناهج والبرامج.

٨ـ الاهتمام بمعلم المعلم: لما له من تأثير كبير في العملية التعليمية في مؤسسات إعداد المعلمين؛ إذ أنه القدوة للطلاب المعلمين، فهو يضفي من شخصيته

وسلوكه عليهم من حيث يدرون ولا يدرون، واختيار المعلم المسلم الكفء في مؤسسات إعداد المعلم أمر ضروري، والخطر كل الخطر في اختيار معلم غير مسلم أو غير كفء، لأن التأثر حاصل لا محالة من خلال طرح الأفكار الهدامة، أو من خلال السلوك السيء إذا كان المعلم صغير السن، قليل الخبرة، سطحي التفكير.

٩. حسن اختيار الدارسين في مؤسسات إعداد المعلمين: لوجود ارتباط وثيق بين نوعية الطلاب، ونجاح المعلم، فاختيار الدارس المسلم الذكي، الراغب في هذا المجال، يساعد على أن يسير البرنامج وفق الأسس المرسومة له حتى يحقق أهدافه.

١٠ـ الشمول: أي يشتمل على جميع المتطلبات التي يحتاجها الطالب المعلم في فترة إعداده، ابتداء من صياغة أهداف تحقق للبرنامج النجاح في إعداد المعلم المسلم الكفء؛ إلى وجود تقويم يشتمل على كل جوانب العملية التعليمية.

١١ـ التكامل: أي إيجاد ترابط وتناسق بين أجزاء البرنامج ومكوناته، سواء بين المواد التخصصية والتربوية والثقافة العامة، والجانب النظري والجانب العملي، وفروع وأجزاء التخصص الواحد، وهذا الأمر يحتاج إلى تعاون كافة التخصصات العلمية؛ وكافة التخصصات التربوية التي تشترك في إعداد المعلم، فلا نستطيع أن نتصور معلماً غير متعمق في تخصصه، غير عارف بطرق وأساليب مهنته وعلاقتها بميادين المعرفة المختلفة، كما لا نستطيع أن نتصور معلماً غير ملم بالمبادئ والقيم والأخلاق الفاضلة.

١٢. التوازن: هو إعطاء كل جانب وزنه الذي يستحقه، وجهده الذي يحتاجه، وهذا يتطلب صياغة إطار دقيق يوضع فيه كل جانب من جوانب الإعداد، ثم يعطى الوزن الذي يمكنه من تحقيق الهدف في الوقت المحدد، والشمول والتكامل في برنامج إعداد المعلم يسهل إيجاد التوازن بين عناصره، ذلك أن فكرته تعتمد

على المبدأين السابقين، والبرنامج الذي يفتقر الشمول أو التكامل يصعب أن يحقق التوازن[1].

المبحث الثالث: أهم الاتجاهات والأساليب المعاصرة في إعداد المعلم.

لقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى ظهور اتجاهات وأساليب تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم، وانطلاقاً من المفهوم الواسع للكفاءة المهنية، وأن مكوناتها الثلاثة: المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، وأنها ليست جامدة، وإنما متغيرة وفاعلة، وتتفاوت في معدلات تغيرها، فإن مهنة التعليم تتطلب من ممارسيها أن يظلوا على اطلاع على التطورات الحديثة في مجال مهنتهم، وهذا سبب كاف لكي يظل المعلم في عملية تعليم مستمر؛ لكي يظل محتفظاً بكفاءته المهنية[2].

المطلب الأول: أهم الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم:

لقد ظهر من هذه الاتجاهات الجديدة في إعداد المعلم أكثر من ثمانين نموذجاً غير تقليدي، ومن أهم هذه الاتجاهات أو النماذج هو ما يلي:

أولاً: إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات:

يعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم، وخاصة عندما ظهرت مهارات جديدة للتدريس مرتبطة باستخدام التقنية الحديثة في المجال التربوي، مثل: استخدام الحاسوب، وشبكة المعلومات الدولية "الإنترنت"، وإعداد المعلم في ضوء الكفايات يظهر بما يلي:

---

(١) انظر للتوسع: إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية: د. عبد الله عبد الحميد محمود: ٢٩٣-٣٠٧، إعداد المعلم بما يحقق النوعية المطلوبة: جميل أحمد أبو سليمان: ٣١٨- ٣٢١.

(٢) انظر: مهنة التعليم في دول الخليج العربية: د. نور الدين محمد عبد الجواد، ود. مصطفى محمد متولي: ٥٨.

١. تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح، حتى نضمن تحقق المعلم لها.

٢. تدريب المعلم على الأداء والممارسة؛ على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.

٣. تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة، تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

٤. تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم.

ثانياً: إعداد المعلم على أساس المهارات:

ظهر هذا الاتجاه لمواجهة التغيرات الحادثة في المجتمع، وما تبعها من ظهور مصادر وأدوات وأساليب جديدة للتدريس، مما أدى إلى وجود قصور في إعداد المعلم، ولذلك تعتبر كفاءة المعلم وأداءه هو الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، وإذا أجاد الطالب المعلم هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً، وهذا الاتجاه يؤدي إلى رفع مستوى مهارات المعلم، ولكي ينجح هذا الاتجاه فلابد من شروط ينبغي توافرها، وتتمثل في الأمور التالية:

١. تحديد المهارات التدريسية اللازم إدراجها داخل برامج الإعداد في ضوء أهداف المدارس والهيئات المهنية المختلفة.

٢. الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة.

٣. الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.

٤. تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب المعلم من تقدم.

ثالثاً: إعداد المعلم على أساس التدريس المصغر:

إن التدريس المصغر عملية متعددة الجوانب، ويمثل المعلم في أثناء قيامه بجوانب هذه العملية أدواراً عديدة، منها: قائد للنقاش الصفي، وخبير في الوسائط التعليمية، ومشخص للتعليم، ومرشد للطلبة، ومخطط للدروس، ومحافظ على النظام الصفي والمدرسي، وإضافة إلى قيام المعلم بهذه الأدوار؛ فإنه يحصل على خبرة في التخطيط للدرس وتنظيم وقته، فالدرس الذي يخصص له وقت قصير؛ يجب تخطيطه بعناية فائقة؛ وإلا فإنه لن يستطيع أن يحقق أهدافه، ويدرك المعلم في هذا الوقت المصغر حاجته إلى التخطيط الفعال، وعليه بمساعدة المشرفين أن يحسن من تخطيطه لكل من الأهداف والإستراتيجيات والتقويم، وهكذا فإن المعلم يحصل من خلال التدريس المصغر على خبرة بعمليات التخطيط الأساسية، وعلى تنقيح لها مما يمكنه من تطبيقها في المستقبل في مواقف تعليمية أخرى.

رابعاً: إعداد المعلم في ضوء أسلوب النظم:

يقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه: "مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقاً لخطة مرسومة"، وقد استخدم هذا الأسلوب في المجال التربوي لحل المشكلات التعليمية، ويتكون البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء كالآتي:

١- المدخلات: وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، فمثلاً في عملية إعداد المعلم تكون المدخلات هي: الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، والتجهيزات، والقاعات، والبيئة التعليمية بشكل عام، وغيرها.

٢- العمليات: وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام، وتهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة، ومن العمليات التي تحدث في عملية إعداد المعلم: عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة وما يحدث فيها من

تفاعل، وعلاقة الأساتذة بطلابهم، وكافة الأنشطة الطلابية، والاختبارات وأساليب التقويم المختلفة، وغيرها.

٣. المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام؛ نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات، ومن مخرجات نظام إعداد المعلم هي: التوصل إلى معلم كفء ماهر يتصف بالمواصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف.

٤. التغذية الراجعة: هي عبارة عن عملية تحليل للمخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام، للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف، ونواحي القوة والضعف في أجزاء النظام المختلفة، ويتم التعرف على التغذية الراجعة في برامج إعداد المعلم؛ من خلال بناء أدوات ومقاييس لتقويم هذه البرامج.

خامساً: إعداد المعلم في ضوء الأهداف السلوكية:

يهتم بتحديد أهداف إعداد المعلم إلى أهداف سلوكية، والتي تترجم في شكل مواد دراسية، ومهارات وقدرات، وخبرات مختلفة يحتويها برامج إعداد المعلم، بحيث يكون كل ما يؤديه المعلم في حجرة الدراسة؛ هو صورة مجسمة وحقيقية للمهارات والقدرات، والمعلومات التي اكتسبها ومارسها وتدرب عليها أثناء إعداده.

سادساً: إعداد المعلم من خلال الاهتمام بالمتعلم:

الذي يعتبره محور العملية التعليمية وهدفها، وهو يركز على تزويد الطالب المعلم بالمهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على إشباع حاجاته الانفعالية، والجسمية، والاجتماعية، والعقلية، فضلاً عن تزويده بالعلوم التربوية النظرية والعملية، ويؤخذ على هذا الاتجاه؛ إهماله للنمو الذاتي للمعلم كإنسان فاعل ومتفاعل مع المجتمع.

سابعاً: إعداد المعلم من خلال الاهتمام بالمعلم:

ونمط شخصيته، وتنمية أساليب التفكير عنده، ويؤخذ على هذا الاتجاه؛ إغفاله الجانب المهني، والتخصصي لعملية الإعداد، مع الجانب الشخصي للمعلم.

ثامناً: إعداد المعلم بالتركز على التكامل بين المعلم والمتعلم:

ويدعو إلى التكامل بين جوانب الإعداد المختلفة، بحيث يحتوي برنامج الإعداد على مهارات معرفية، تتصل بماهية المتعلم كفرد في المجتمع، إلى جانب الاهتمام بمادة التخصص، علاوة على الاهتمام بمهارات الاتصال، والقيم، والاتجاهات التي تنمي شخصية المعلم.

تاسعاً: إعداد المعلم برجماتياً:

يهتم بإعداد المعلم فنياً؛ من خلال تدريبه على المهارات المتصلة بإدارة الفصل وعملية التعلم، وتزويد الطالب المعلم بثقافة عامة، وثقافة تخصصية متعلقة بالمعرفة المهنية.

عاشراً: إعداد المعلم تقليدياً:

يهتم بالجوانب المعرفية على حساب بقية جوانب الإعداد الأخرى، حيث يعتبر أن كم المعرفة هو أساس إعداد المعلم للتدريس، ويؤخذ على هذا الاتجاه؛ إغفاله للجانب المهني والاجتماعي والثقافي في عملية الإعداد[1].

---

(١) انظر للتوسع: إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د.مصطفى عبد السميع، د.سهير محمد حوالة: ٢٦- ٢٩، ٢٤٢- ٢٤٣، مهنة التعليم في دول الخليج العربية: د.نور الدين محمد عبد الجواد، ود.مصطفى محمد متولي: ١٠١- ١٠٥، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية :د.عبد القادر يوسف: ١٥٣، ١٥٥- ١٥٦، ١٩١- ١٩٢، ٢٢٣- ٢٢٤، ٢٢٨، المعلم السعودي: إعداده، تدريبه، تقويمه: سعود حسين الزهراني:٢٧٤- ٢٧٨، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً: بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة: ٣٩- ٥٢، أساليب التنمية المهنية للمعلم: سكينة علي: ١٤.

المطلب الثاني: أهم الأساليب المعاصرة في إعداد المعلم:

أولاً: إعداد المعلم بالتعليم الذاتي:

يفيد المتعلم في تدريب نفسه على اكتساب مهارة جمع المعلومات وتفسيرها، والإفادة منها في المواقف الجديدة، وهذا الأسلوب يتطلب إعادة تأهيل المعلم أثناء الخدمة، والتطوير في أسلوب إعداده قبل الخدمة[1] بحيث يكتسب مهارات التعليم الذاتي، وينبغي على مؤسسات إعداد المعلم أن تعيد بناء برامجها على أساس الأدوار الجديدة للمعلم في التعليم الذاتي، وتسعى إلى تحقيقه من خلال عملية الإعداد، وهذا يأتي من خلال تدريب الطالب المعلم على كيفية تشخيص إمكانات المتعلمين حتى يستطيع توجيههم.

ثانياً: إعداد المعلم بالتعليم المبرمج:

هو أسلوب من أساليب التعلم الذاتي الذي يتم فيه التفاعل بين المتعلم والبرنامج إلى أقصى درجة من درجات الكفاية، ويعتمد على مبدأ الاستجابة والتعزيز، فتقسم المادة المتعلمة فيه إلى سلسلة من خطوات صغيرة متتابعة تتدرج بالمتعلم من السهل إلى الصعب، وكل خطوة توضع في إطار يحتوي على بعض المعلومات التي تعطى للمتعلم، وفي نهاية الإطار سؤال يتطلب إجابة، وتكون الإجابة عادة بتكملة الفراغات، أو اختيار إجابة واحدة من عدد من الإجابات المحتملة، أو الإشارة بنعم أو لا، وتوضع الإجابات الصحيحة في إطارات أخرى، وعلى المتعلم أن يقارن إجاباته بمفتاح الإجابة، وإذا كانت الاستجابة صحيحة يمكن للمتعلم أن ينتقل للإطار التالي، أما إذا كانت خاطئة فإنه يوجه إلى إعادة قراءة الإطار، أو الانتقال إلى إطارات أخرى تتضمن توضيح أكثر للمادة المتعلمة.

---

(١) انظر للتوسع في إعداد المعلم قبل الخدمة: إعداد معلم المرحلة الابتدائية قبل الخدمة ومدى تحقيق ما رسم له: خالد قرملي: ٣٢٦- ٣٣٨، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية: د. عبد القادر يوسف: ١٩- ٢١.

وإن استخدام مثل هذا الأسلوب في عملية إعداد المعلم داخل كليات التربية ليس فقط يؤدي إلى اتباع المعلم بعد تخرجه لهذا الأسلوب مع طلابه؛ ولكنه أيضاً ينمي فيه طريقة التفكير المنطقي، ومحاولة الخروج عن الأساليب التقليدية الموجودة بالمدارس، والاستعداد لتقبل كل ما يستحدث في العملية التعليمية.

ثالثاً: إعداد المعلم بالتعليم عن بُعد:

يقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه، وبهذا يفقد كِلا المعلم والمتعلم خبرة التعامل المباشر مع الطرف الآخر، ومن ثم تنشأ الضرورة لأن يقوم بين المعلم والمتعلم وسيط، وللوساطة هذه جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية عديدة، كما يمكّن التعليم عن بعد المتعلم من اختيار وقت التعلم بما يتناسب مع ظروفه، دون التقيد بجداول منتظمة ومحددة سلفاً للقاء المعلمين، باستثناء اشتراطات التقييم، الأمر الذي يعني حضور الجامعة للمتعلم بدلاً من ذهابه لها في التعليم التقليدي.

رابعاً: إعداد المعلم بالوحدات التعليمية الصغيرة:

تعد الموديولات[1] برامج للتعلم الذاتي توجه نشاط المتعلم نحو تحقيق أهداف محددة، ويتم تصميمها لدراسة موضوعات مترابطة ومتتابعة، أو مستقلة عن بعضها البعض، وهي أداة رئيسة للتعلم في برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات، ولذلك ينبغي على مؤسسات إعداد المعلم أن تراعي هذا الأسلوب أثناء عملية الإعداد، وذلك حتى يستطيع المعلم بعد تخرجه من استخدام نفس الأسلوب مع طلابه، ومن هنا تتضح أهمية إدخال هذه الطريقة في برامج إعداد المعلم، حيث إنها تتميز بتفريد التعليم، والمرونة، وحرية التعلم، وتهيئ للطالب فرصة التعلم الذاتي.

---

(١) هي ترجمة للفظة الإنجليزية: (MODULE)، وتعني:" نظام تعليمي أو تربوي يعتمد على نسبة التواصل بين الأستاذ والطالب عندما يتم شرح موضوع معين "، ويطلق عليها الشرائح أو الشفافيات التعليمية. انظر: قاموس أطلس الموسوعي: إنكليزي عربي: ٨١٠.

خامساً: إعداد المعلم بالتعليم الإلكتروني:

يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية، وشبكات المعلومات الدولية، والاتصالات، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم والطالب والمدرسة، ولا يستلزم وجود مباني أو صفوف مدرسية، ويتم التعلم بهذا الأسلوب عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم، وعن طريق التفاعل بين المتعلم ووسائط التعليم الإلكترونية الأخرى؛ كالدروس الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، والكتاب الإلكتروني، وغيرها.

وبالرغم من حماس المربين للتعليم الإلكتروني، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تطبيقه بشكل كامل، من أهمها: عدم وجود المعلم الذي يجيد فن التعليم الإلكتروني، لذلك فإنه من الضروري النظر في برامج إعداد المعلم من جديد حتى نستطيع تخريج هذا النوع من المعلمين[1].

المبحث الرابع: دور مؤسسات التعليم في إعداد المعلم وبرامجها.

المطلب الأول: دور مؤسسات التعليم في إعداد المعلم:

هناك أدوار متعددة ينبغي لكليات التربية أن تقوم بها، وذلك يستلزم أن تكون عملية إعداد المعلم متعددة الجوانب، وهي أساسية في أي برنامج لإعداده؛ بصرف النظر عن التخصص، والمرحلة التعليمية التي يعد لها، وقد يعبّر عن هذا الموضوع بمحتوى مناهج أو برامج إعداد المعلم، وهي تشتمل على ما يلي:

أولاً: الإعداد الثقافي العام للمعلم:

يقصد به تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية، والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلي والعالمي، وبناء على ذلك؛ يجب أن

(١) انظر للتوسع: إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د. مصطفى عبد السميع، د. سهير محمد حوالة: ٢٩- ٣٦.

يمتلك المعلم حداً مناسباً من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى المجالات؛ والتي كثيراً ما تفرض نفسها على عقول الطلاب، ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية ومقنعة، سواء من خلال معلم قادر على إشباع حاجاتهم إلى هذه الإجابات، أو قادر على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة.

ومن أمثلة الموضوعات التي تتعلق بالثقافة العلمية العامة للمعلم، والتي تختص ببعض المعلومات والحقائق في مجال العلوم؛ كالاختراعات الحديثة، والثقافة العامة أصبحت ركناً أساسياً في برنامج إعداد المعلم لأي مرحلة تعليمية؛ لأنها تعمل على تنمية الاتجاهات والقيم والمهارات التي يحتاجها الطالب المعلم، وتظهر أهدافها من خلال الأمور التالية:

١. تنمية الولاء لله تعالى، والاستنارة بقرآنه وسنة نبيه محمد ﷺ.

٢. دحض المبادئ والأفكار الهدامة التي تحارب الإسلام. ٣. تبصير الطالب المعلم بأحوال المسلمين في كل مكان.

٣. اكتساب القيم الاجتماعية التي لا تتنافى مع الإسلام. ٥. اكتساب العادات المرغوب فيها.

٥. التزود بالمعلومات الضرورية في الحياة اليومية. ٧. الحفاظ على صحة الفرد والجماعة.

٨. تحديد المنهج الذي يسير عليه في الحياة.

٩. تزويد الطالب المعلم بقدر وافر من الثقافة الإنسانية العامة، وثقافة العصر خاصة.

١٠. تمكين الطالب المعلم من المزج بين الثقافة الإنسانية والتقدم العلمي، وتنمية طرق تفكيره البناءة.

وقد أكد مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي الذي عقد في القاهرة عام (١٩٧٢م) على ضرورة تأكيد مواد الثقافة العامة على الدور الذي لعبته الثقافة

العربية، والدور الذي لعبه المسلمون في الحضارة العالمية في مختلف العلوم والفنون والآداب، أما مواد الثقافة العامة التي يمكن أن يتضمنها منهج إعداد المعلم فهي:

١. علوم الدين: وبوجه خاص القرآن الكريم؛ لأنه دستور الأمة، ورمز قوتها، ومنبع عقيدتها، لذا كان الاهتمام به وبتعليمه في كافة مراحل التعليم، سمة من سمات المجتمع المسلم، ثم تأتي بعد ذلك المواد الأخرى، مثل: العقيدة، والتفسير، والحديث[1]، والفقه، والأخلاق، ويجب أن لا ننخدع بالألوان البراقة للدعاية الغربية، التي تدعو لفصل التعليم الديني عن التعليم العام، وتخصيص ساعات محددة لمواد الدين تدرس بمعزل عن باقي المواد، بل يجب اعتبارها محوراً أساسياً تدور حوله سائر المواد الأخرى، وعلوم الدين هذه هي التي تمكّن الطالب المعلم من نشأة مؤمنة مخلصة، ثم لها أثر في توجيه تلاميذه إلى حياة إسلامية صالحة.

٢ـ اللغة العربية وآدابها: ضرورية للطالب المعلم؛ لأنه سوف يدرس بها ويعلمها للتلاميذ، فكان لابد من إتقانها، وعلى مؤسسات إعداد المعلمين دور كبير في تهيئة الطلاب المعلمين للقيام بواجب التدريس، والاهتمام باللغة العربية، ويكون ذلك من خلال حسن اختيار المنهج والمعلم في تلك المؤسسات.

٣. الثقافة الإسلامية: التي تركز على دراسة موضوع الشبه حول الإسلام، وكيفية الرد عليها، وإثبات بطلانها؛ نظراً لتوسع دائرة الاتصال بالمجتمعات الأخرى.

٤ـ مواد الاجتماعيات: والتي منها: التاريخ، والجغرافيا، والحضارة الإسلامية، ودراسة أحوال الأقليات المسلمة في المجتمعات الأخرى، وما تعاني منه، كل ذلك مهم، لكي يعرف الطالب المعلم ما يجري في مجتمعه، ويقوم بالدفاع عنه.

---

(١) انظر للتوسع في إعداد المعلم في هذا العلم بالذات: الرسول العربي المربي: د.عبد الحميد الهاشمي: ١٢٣- ١٣٨.

٥ـ الرياضيات[1] والعلوم: وثيقة الصلة بحياتنا اليومية، وأصبحت تطورات العصر توجب الاستفادة منها، ولكن يجب أن تكون هذه المادة العلمية التي يدرسها الطالب المعلم موصولة بالخالق سبحانه وتعالى، حتى تستطيع مؤسسات إعداد المعلمين أن تخرج المعلم المسلم الذي يعلم التلاميذ ويوجههم توجيهاً إسلامياً في كل الأحوال.

٦ـ اللغة الأجنبية: وذلك بتزويد الطالب المعلم لغة أجنبية واحدة؛ كوسيلة للاتصال بالجديد من الاتجاهات الإنسانية والتقدم العلمي، وخاصة أن أكثر مصدر العلوم العصرية آتية من الغرب الأوروبي.

٧ـ التربية الرياضية والجسمية: مما لا شك فيه أن المعلم السليم الصحيح أقوى وأجدر بالقيادة من الإنسان الهزيل الضعيف، وقد حث القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة على ذلك.

وقد يصعب على مؤسسات التعليم في إعداد المعلمين تضمين المنهج كل هذه المواد، نظراً لضيق الوقت المخصص للإعداد، مما يجعل عملية الاختيار ضرورة لا مفر منها.

ثانياً: الإعداد المهني التربوي للمعلم:

يعد البعد المهني أحد الجوانب الرئيسة في برنامج إعداد المعلم، ويتم من خلاله إعداد المعلم ليكون عضواً في مهنة التعليم؛ له من الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية، وعلى هذا فإن الإعداد المهني للمعلم يهدف ما يلي:

١ـ معرفة الطالب المعلم الأهداف التربوية العامة التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

---

(١) انظر للتوسع في إعداد المعلم في هذا العلم بالذات: منهج الرياضيات الذي يسهم في تربية معلم المرحلة الابتدائية تربية معاصرة: د. محمود أحمد شوق: ٧٠- ٨٢.

٢. معرفة طبيعة المتعلمين الذين سيتعامل المعلم معهم في المستقبل؛ من حيث دراسة خصائص نموهم وميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم.

٣. الإلمام بالأساليب التربوية والنفسية الحديثة. ٤. تحقيق النمو الشخصي للطلاب المعلمين.

٥. تعريف الطالب المعلم بسياسة التعليم في بلاده. ٦. تزويده بالوسائل الصحية للتقويم المستمر.

ومن خلال التأهيل المهني يزود الطالب المعلم بأحدث ما وصل إليه العلم من حقائق، كما يزود أيضاً بما يمكنه من مواصلة النمو في هذا الاتجاه، ومتابعة التطورات التي تطرأ على ميادين العلوم والمعرفة الإنسانية، واضعاً نفسه في تطور دائم مع التقدم العلمي، ومع القضايا المعاصرة، قادراً على نقل هذه المعلومات والمفاهيم إلى تلاميذه.

وتنقسم مواد الإعداد المهني إلى قسمين:

١. دراسات تربوية ونفسية نظرية. ٢. التربية العملية.

أما الدراسات التربوية النفسية النظرية فتضم:

أ ـ الدراسات التربوية وتشتمل على المواد التالية:

أصول التربية الإسلامية، التربية المقارنة، الإدارة المدرسية، النظام التعليمي في البلاد، تاريخ التربية، المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية.

ب ـ الدراسات النفسية وتشتمل على:

علم النفس التكويني والتربوي، والصحة النفسية، ومبادئ البحث في التربية، وعلم النفس، والتقويم التربوي.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا؛ هو الخلط الموجود في كثير من كتب المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، حيث إن بعض محتويات تلك الكتب المقررة على طلاب مؤسسات إعداد المعلمين في العالم الإسلامي تتعارض مع تعاليم الإسلام روحاً ومضموناً، ولا يمكن قبولها أو حتى تداول محتواها بين أفراد المجتمع المسلم، كما في بعض المجتمعات العلمانية، أو الماركسية الاشتراكية، أو الليبرالية الرأسمالية، وغيرها، وعلى هذا فإن كتب التربية وعلم النفس المتداولة بين طلاب مؤسسات إعداد المعلمين تحتاج إلى إعادة نظر وتنقيح، مع التأكيد على أن تقوم الدراسات التربوية والنفسية على مراعاة ما يلي:

١. أن يختار من علم النفس ومواد التربية ما يفيد المعلم في أداء واجبه في المؤسسة التعليمية، والمجتمع الذي يعيش فيه، حتى لا يشعر بأنه يعطي مادة بعيدة عن بيئته وعمله وتصوره الإسلامي للإنسان.

٢. أن يعاد النظر فيما كتب في علم النفس والتربية، بما يتفق مع الوجهة الإسلامية، فيرفض كل ما يتعارض مع الإسلام.

ثالثاً: الإعداد الأكاديمي أو التخصصي للمعلم:

المقصود به تزويد المعلم بالمفاهيم والأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه؛ كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية، وتعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب داخل كليات التربية، وكذلك أساليب التدريس، هي نفسها تساهم عملياً في إعداده أكاديمياً لتدريس مثل هذه المقررات لتلاميذه في المستقبل، وعليه فإن الهدف العام من الإعداد الأكاديمي؛ هو أن يتفهم الطالب المعلم تفهماً كاملاً أساسيات ومفاهيم وحقائق المواد الدراسية التي يتخصص فيها؛ أي يجعله متمكناً في مادة تخصصه.

ولكن المطالبة بالعناية بالجانب الأكاديمي لا يعني الدعوة إلى تلقين الطالب المعلم كم هائل من المعلومات فحسب، إنما يعني تدريبه على البحث والوصول إلى

المعرفة في ميدان تخصصه، فالمعلم في هذا العصر المتغير مطالب بمواجهة طلابه بالجديد في العلم باستمرار، لهذا يجب أن يكون المعلم قادراً على معرفة المصادر الجديدة، وممارسة وسائل التفكير والبحث.

ويجب ألا يقتصر الإعداد في المادة الدراسية التخصصية على الجانب النظري، بل لابد أن تسير الدراسات العملية جنباً إلى جنب مع المادة نفسها، وأن تعتبر الدراسات العملية جزءاً من التخصص في المادة، وعلى مؤسسات إعداد المعلم العناية بها، وتخصيص الوقت الكافي لممارستها.

رابعاً: الإعداد الشخصي للمعلم:

وهو يعتبر من الأمور المهمة في مجال إعداد المعلم؛ لأنه قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم، والسمات الشخصية للمعلم تنطبع بدورها على السمات الشخصية لتلاميذه، لذلك يجب على المعلم أن يتحلى بالسمات الشخصية الإيجابية، وأهم هذه السمات ما يلي:

١. المظهر الخارجي الجيد واللياقة البدنية.

٢. التحلي بالآداب العامة، والتحكم في الانفعالات عند التعامل مع الآخرين.

٣. احترام شخصية وآراء الآخرين من تلاميذ وزملاء. ٤. العدل والموضوعية عند إصدار الأحكام.

٥. التحلي بصفات القائد وحب العمل. ٦. الثقافة العامة في شتى المجالات، والقدرة على الإبداع.

ويجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تهتم بهذا الجانب من الإعداد، وذلك الاهتمام يبدأ من مرحلة الاختيار، وعليها جذب وانتقاء أفضل العناصر للعمل في مجال مهنة التعليم، بحيث يراعى فيمن يتم اختيارهم للدراسة بهذه المؤسسات السمات التي ذكرناها آنفاً، ويأتي بعد مرحلة الاختيار مرحلة أخرى خاصة

بأساليب الإعداد الشخصي، وذلك من خلال دراسة بعض المقررات الدراسية التي تعرف الطالب المعلم بالسمات الشخصية اللازمة للمعلم الناجح، وكذلك من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية الدينية والثقافية والفنية، وكذلك من خلال أساليب التعزيز المختلفة، وشهادات التقدير، وغيرها[1]، وأن هذه الجوانب في إعداد المعلم؛ وخاصة الإعداد الثقافي العام، والأكاديمي، هي التي تعملان على تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين حيال مهنتهم[2].

المطلب الثاني: برنامج مؤسسات التعليم في إعداد المعلم:

للوصول إلى المعلم الكفء ينبغي على مؤسسات التعليم اتباع الآتي ضمن برنامج إعداد المعلم:

أولاً: سياسة انتقاء وقبول الطلاب بكليات التربية:

١. اختيار الطالب الذي سيلتحق بكليات التربية الاختيار الصحيح، وتحت شروط ومعايير لا استثناء فيها، وتتفق مع متغيرات العصر.

٢. أن تكون هناك نظرة مجتمعية أفضل للمعلم، تتناسب والرسالة الكبيرة الملقاة على عاتقه.

---

(١) انظر للتوسع: إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د. مصطفى عبد السميع، د. سهير محمد حوالة: ٢٣- ٢٦، إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية: د. عبد الله عبد الحميد محمود: ٣٢٥- ٣٥٠، الصورة المثلى لمناهج إعداد المعلمين: د. حامد شاكر حلمي: ٤١- ٤٧، مهنة التعليم في دول الخليج العربية: د. نور الدين محمد عبد الجواد، ود. مصطفى محمد متولي: ١٣٦- ١٣٨، أساليب التنمية المهنية للمعلم: سكينة علي: ١٤، الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً: بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة: ٥٤- ٥٥.

(٢) انظر للتوسع: اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها: د. مصطفى فهمي، ود. عبد الله الزيد، ود. سيد عبد الحميد مرسي: ١٩٥- ١٩٧، إعداد المعلمين والمعلمات: د. بثينة عبد الحميد محمد: ٢٣٦- ٢٣٨.

٣. القيام بحملة لتوجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية ممن لديهم ميول حقيقية ورغبة أكيدة للعمل في حقل التعليم بالمواصفات الموضوعية التي يجب أن تتوفر في المعلم.

وقد جاء في المادة رقم (٩٧) من توصيات مؤتمر التعليم الإلزامي للدول العربية ما نصه: "وعملية اختيار الطلبة المتقدمين للوصول إلى معاهد المعلمين؛ يتطلب وسائل دقيقة منظمة؛ لأن مجرد الرغبة في الالتحاق بمهنة التعليم ليس معناه أن صاحبها سوف يكون معلماً صالحاً، ودخول غير الصالحين في هذه المهنة ضار بالنشء وبالدولة وبالراغبين أنفسهم"، كما حدد المؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف عام (١٣٧٣هـ، ١٩٥٣م)، بعض المعايير التي يمكن اعتمادها عند الاختيار، حيث جاء في التوصيتين رقم (٤)، (٢٦) ما نصه:" ينبغي ألا يعول في اختيار طلاب معاهد إعداد المعلمين على ما حصلوا عليه من معلومات فحسب؛ بل يجب أن ندخل قدراتهم الفكرية والخلقية والبدنية في الحساب أيضاً..."، وقد ورد في توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية الأربع؛ فيما يخص اختيار المعلم ما يلي:

- يجب أن يتم اختيار المعلمين على أساس من عقيدتهم وسلوكهم، وألا يقتصر ذلك على المؤهلات العلمية فقط.
- أن تكون معايير اختيار الطلاب على أساس التزامهم بالتعاليم الإسلامية، وبقدراتهم العقلية، ومدى تحصيلهم الدراسي، وحالتهم الصحية، وهذا ما أوصت به ندوة: "المعلم قيمة وأثر" التي عقدها مكتب التربية العربي لدول الخليج في دولة الكويت عام (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م)، وكذلك المؤتمر التربوي التاسع عشر الذي عقدته جمعية المعلمين في دولة الكويت عام (١٤٠٩هـ، ١٩٨٩م)، تحت عنوان:" المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي"، وأيضاً تقرير أمة معرضة للخطر الصادر عام (١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م) عن اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا ما أوصى به

المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية الذي انعقد بجامعة أم القرى عام (١٤١٣هـ، ١٩٩٣م)[1].

هذا ويمكن الإشارة هنا إلى بعض الأساليب المقترحة لاختيار المتقدمين لمؤسسات إعداد المعلمين، وهي:

١. إجراء مقابلة شخصية تكشف معلومات الطالب العامة، وفهمه لعقيدته ودينه، ومقدار حفظه للقرآن الكريم.

٢. إجراء اختبارات تحريرية في المواد التخصصية، وبعض الاختبارات المقننة التي تقيس الذكاء، وبعض القدرات العقلية، والمهارات الحركية.

٣. دراسة ملف الطالب بالمرحلة السابقة لالتحاقه بمؤسسات الإعداد؛ لأخذ صورة عن سلوكه، ومستوى تحصيله.

٤. طلب توصية أو أكثر من معلمي الطالب في المراحل السابقة، ممن كان لهم احتكاك به داخل الفصل أو خارجه.

٥. إجراء كشف طبي للمتقدم.

كما أن عملية الاختيار يجب أن لا تتوقف عند هذا الحد فقط؛ بل يجب متابعة الطالب المعلم كل فترة؛ لمعرفة مدى صلاحيته لهذا العمل، ولأداء هذه الرسالة، ولا مانع من تحويل الطالب لأي مجال إذا رؤي خلال فترة إعداده أنه لا يصلح للتدريس.

ثانياً: سياسة تدريس الطلاب في كليات التربية:

١ـ النظر في إمكان جعل فترة الدراسة بكليات التربية خمس سنوات في النظام التكاملي[1]، على أن يخصص (٧٥٪) منها للإعداد التخصصي، و(٢٠٪)

---

(١) انظر للتوسع: المعلم السعودي: إعداده، تدريبه، تقويمه: سعود حسين الزهراني: ٢٩٨- ٢٩٩.

للإعداد التربوي، و(٥٪) للإعداد الثقافي، ومنهم من رأى أن يخصص (٥٥٪) منها للإعداد التخصصي، و(٣٥٪) للإعداد التربوي، و(١٠٪) للإعداد الثقافي، وهناك من يرى زيادة الجانب الثقافي لمعلم المرحلة الابتدائية؛ بحيث يصبح توزيعها كالآتي: أن يخصص (٢٠٪) منها للإعداد التخصصي، و(٣٠٪) للإعداد التربوي، و(٥٠٪) للإعداد الثقافي، ولعل مما يساعد على تطبيق ذلك هو نظام الدراسة في معظم الجامعات اليوم، حيث تطبق نظام الساعات الذي يعطي فرصة أكبر للطالب لأن يسير وفق ميوله ورغباته، ويسهل على القائمين على مؤسسات الإعداد وضع برنامج لكل فئة من الطلاب المعلمين، والمرحلة التي سوف يدرسون فيها.

٢. التوسع في النظام التتابعي[٢] في كليات التربية، حيث يقبل من خريجي الكليات المختلفة لدراسة المواد التربوية خلال عام أو عامين دراسيين للحصول على دبلومات التربية.

٣. إعداد الطالب في كليات التربية الإعداد الصحيح الشامل المتزن من جميع جوانبه خلال سنوات الدراسة، والاهتمام بإدخال التقنية الحديثة بكليات التربية، والاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية.

ثالثاً: سياسة تدريب المعلم أثناء الخدمة التعليمية بعد التخرج من كليات التربية:

(١) النظام التكاملي:" هو أن يسير الإعداد في المادة الدراسية جنباً إلى جنب مع المواد المهنية والتربوية"، أو" إعداد الطالب إعداداً علمياً وتربوياً في وقت واحد". انظر للتوسع: إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية: د.عبد الله عبد الحميد محمود: ٣٢٠- ٣٢١.

(٢) النظام التتابعي:" هو أن يعد الطالب مدة الدراسة الجامعية في المادة الدراسية، ثم يعطى للراغب في التدريس دبلوماً في التربية"، أو"يتم فصل الإعداد الثقافي والتخصصي عن الإعداد المهني والتربوي". انظر للتوسع: إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية: د. عبد الله عبد الحميد محمود: ٣٢١- ٣٢٥.

١ـ تدريب خريجي كليات التربية أثناء الخدمة تدريباً صحيحاً شاملاً، طوال مدة اشتغالهم بمهنة التعليم.

٢ـ تطوير برامج التدريب الحالية؛ بحيث تتم بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية.

٣ـ تقديم منح تدريبية للمعلمين المتميزين؛ للحصول على الدبلومات المهنية، مع تشجيع المعلمين على استكمال الدراسات العليا لدرجتي الماجستير والدكتوراه.

٤ـ التوسع في إيفاد المعلمين لبعثات إلى الدول المتقدمة؛ للاستفادة من الخبرات المتوافرة في تلك الدول، مع إمكانية الاستعانة بخبراء في التربية والتعليم؛ للإسهام في عملية التدريب[1].

---

(١) انظر: إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د. مصطفى عبد السميع، د. سهير محمد حوالة: ٢٢- ٢٣، إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية: د. عبد الله عبد الحميد محمود: ٣١١- ٣١٥، ٣١٧- ٣٢٠، تدريب المعلمين أثناء العمل: د. محمد الأحمد الرشيد: ٤٨، ٥٠- ٥١، الجامعة وإعداد المعلم: د. محمد حامد الأفندي: ٥٤، ٥٧، ٦٤- ٦٥، حوافز ومثبطات الالتحاق بكليات التربية: د. محمد إسماعيل ظافر: ١٧١- ١٧٤، ١٨٤- ١٨٧، إعداد المعلم بما يحقق النوعية المطلوبة: جميل أحمد أبو سليمان: ٣٠٩- ٣١١، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية: د. عبد القادر يوسف: ١١٢- ١١٧، مهنة التعليم في دول الخليج العربية: د. نور الدين محمد عبد الجواد، ود. مصطفى محمد متولي: ٩٤- ١٠١، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، المجلد (١٠)، (١٤١٧هـ، ١٩٩٧م)، بحث: أهم الاتجاهات الإستراتيجية لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: د. سعد عبد الله بردي الزهراني: ١٤- ١٦،الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً: بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة:٣٢- ٣٨، ٥٣- ٥٥، برنامج إعداد المعلم بين الجمود والتطوير: د. منيع بن عبد العزيز المنيع: ٥٩٧- ٥٩٩.

المطلب الثالث: أهم التقنيات الحديثة الواجب إدخالها في برامج مؤسسات التعليم في إعداد المعلم:

هناك تحدي جديد أمام مؤسسات إعداد المعلم ليس فقط في ضرورة مسايرة هذه التقنيات الحديثة؛ بل وأيضاً في ضرورة العمل على إدخال وتدريب الطالب المعلم عليها؛ لأنه هناك حاجة ملحة لتعلم هذه الأساليب الجديدة، وقد نادى بتطبيق ذلك علماء التربية منذ القرن الماضي[1]، وإليكم هي:

أولاً: تقنية التعليم:

لها تأثير واضح في العملية التعليمية، ذلك أنها أصبحت أداة فعالة في تطوير المواقف التدريسية، ولقد جاء ذلك نتيجة لعدة عوامل من أهمها: تطور الفكر التربوي، وظهور أفكار وأساليب جديدة للتعامل مع مضمون التعلم؛ سواء كان معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً، ولا يمكن الارتقاء بمستوى إعداد المعلم ليساير أدواره الجديدة دون اهتمام هذه البرامج بوجود مقررات تتناسب كماً وكيفاً مع مكانة تقنية التعليم في المدرسة أو الجامعة المعاصرة.

ثانياً: تقنية المعلومات والاتصالات:

هي مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات التقنية التي تستخدم في نقل وابتكار ونشر وتخزين وإدارة المعلومات، وتعتبر هذه العمليات كلها جزءاً من العملية التعليمية، ومن هنا كان لابد من التأكيد على ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلمين؛ سواء قبل أو أثناء الخدمة التعريف بهذه التقنيات على أقل تقدير، والأفضل بكل تأكيد أن يكون هناك مجالاً للتطبيق العملي لاستخدام هذه التقنيات في العملية التعليمية.

---

(١) انظر: الجامعة وإعداد المعلم: د. محمد حامد الأفندي: ٥٨- ٥٩، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية: د. عبد القادر يوسف: ٢٦- ٢٧، ١٥٧، ١٨٣.

ثالثاً: معامل الوسائط المتعددة:

هو عبارة عن عرض المعلومات في شكل نصوص؛ مع إدخال كل أو بعض من العناصر التالية: الصوت، والصور الرقمية، والرسوم المتحركة، ولقطات الفيديو، ويكون ذلك عن طريق إدخال هذه المكونات للحاسوب، بحيث يقوم بدمجها وإخراج برامج متكاملة لتعليم كافة المواد الدراسية لكافة المراحل العمرية، وخاصة عندما تتاح للطالب فرصة الاستماع، والمشاهدة، والتفاعل مع البيئة التعليمية، فإنه يسترجع ما مقداره (٨٠٪) من المعلومات، وتشير العديد من الأدلة إلى أن هذه التقنية ستكون لها علاقة وثيقة بالعمل المهني للمعلم، مما يضع تحدي جديد أمام مؤسسات إعداد المعلم في ضرورة إعداد معلم قادر على التعامل مع هذه التقنية من حيث استخدامها وتوظيفها وإنتاج برامجها.

رابعاً: معامل العلوم المتطورة:

تهدف لتنمية عدة مهارات لدى الطلاب، مثل: القدرة المعملية، والتفكير المبني على التجريب، والمشاهدة، والاستنتاج، وخاصة في الصفوف العليا، بينما في الصفوف الأولى تتكون هذه المهارات عن طريق اللعب، وبالطبع يحتاج إدخال مثل هذه التقنية إلى معلم معد بشكل يجعله يستطيع أن يستوعب هذه المعطيات الجديدة، ولا يتأقلم معها فحسب؛ بل ويبدع فيها أيضاً.

خامساً: معامل اللغات:

هي تعليم اللغة الأجنبية بشكل عملي بحيث يستمع الطالب إلى أصحاب اللغة الأصليين مما يساعدهم على النطق السليم، وتهذيب الاستماع، وهي بذلك تحرك حاستي السمع والبصر، وهي مزودة بأجهزة التلفاز والفيديو والمسجل وسماعة الرأس، ولضمان نجاح استخدام معامل اللغات لابد من وجود مشرف مختص ينظم ما يجري داخل المعمل، والأهم هو إعداد وتدريب المعلم بشكل جيد حتى يتسنى له المساهمة في نجاح التعلم.

سادساً: الحاسوب التعليمي:

يعد الحاسوب في العصر الحالي من أكثر التقنيات تأثيراً في حياتنا، ومن الأدوات الفعالة في مساعدة المعلمين، ودعم العملية التعليمية ككل، فهو فعال ليس فقط في تعليم الطلاب المقررات الدراسية؛ بل وتقييم تعلمهم لهذه المقررات، وإذا لم يُعد معلم اليوم قبل الخدمة للتعامل مع الحاسوب، وتوظيفه في تخصصه، فإنه لن يستطيع التفاعل مع مجتمع المدرسة أو الجامعة.

سابعاً: شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت":

مما يجعل الإنترنت أحد التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم بفاعلية، إمكانياتها الهائلة، وذلك في القدرة على الحصول من خلالها على المعلومات من مختلف أنحاء العالم، والاتصال بالعالم بأسرع وقت، وبأقل تكلفة.

ثامناً: شبكة الاجتماع بالفيديو عن بُعد:

يربط هذا النظام المعلمين والطلاب الموجودين في مواقع متفرقة وبعيدة من خلال شبكة تلفازية عالية القدرة، وكل موقع يستطيع أن يرى ويسمع المعلم مع مادته العلمية، كما يستطيع الطلاب توجيه الأسئلة إليه والتفاعل معه، ونستطيع القول: أنها قد حققت الهدف التربوي لتعليم إلكتروني كوني بطريقة ناجحة وفعالة، فقد ارتبط كثير من الجامعات بمراكز تعليمية بعيدة بوساطة هذه الطريقة، وأصبح هذا النظام مثالاً مهماً على استعمال التقنية الحديثة في تعزيز التعليم وتوسيعه.

تاسعاً: تقنية الأقمار الصناعية:

تستخدم برامج الأقمار الصناعية مقترنة بنظام الحاسوب متصل بخط مباشر مع شبكة اتصالات، ومدمج به قنوات سمعية وبصرية، وتجعل هذه البرامج عملية التدريس أكثر تفاعلاً، وعملية التعلم أكثر حيوية وفاعلية، حيث يقترب الطلاب

من معلميهم أكثر فأكثر، كما يتوحد التدريس بهذه الطريقة في جميع مناطق العالم، ذلك لأن مصدر المعلومات واحد، شريطة أن تزود جميع مراكز التعليم بأجهزة استقبال وبث خاصة.

عاشراً: تقنية الواقع الافتراضي:

تقوم على مزج بين الخيال والواقع من خلال خلق بيئات حية تخيلية قادرة على أن تمثل الواقع الحقيقي، وتهيئ للفرد القدرة على التفاعل معها، وتستخدم هذه التقنية في مجالات شتى؛ كالطب، والهندسة، والتدريب العسكري، والتعليم؛ وخاصة في مادة الرياضيات والكيمياء والفيزياء، والبعد الثالث أو التجسيم؛ له دور رئيسي في هذه التقنية، حيث تحيل المخرجات إلى نماذج شبيهة بالواقع، وتجعل المتعامل معها يندمج تماماً كأنما هو مغموس في بيئة الواقع ذاته.

حادي عشر: الفيديو التفاعلي:

هو عبارة عن المزج بين الحاسوب والفيديو، وهي تتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع البرنامج الموجود على الشريط أو القرص، بطريقة تسمح له بتعلم أفكار واكتساب خبرات جديدة في الموقف التعليمي، وهي وسيلة فعالة وحيوية، خاصة في التعليم الفردي؛ لأنها تراعي الفروق الفردية للمتعلم من حيث مستوى المعلومات والسرعة في عرضها[1].

---

(١) انظر للتوسع: إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د. مصطفى عبد السميع، د. سهير محمد حوالة: ٣٦-٥٢، أساليب التنمية المهنية للمعلم: سكينة علي: ١٤، ١٦.

الخاتمة والنتائج.

بعد الطواف في بحث إعداد المعلم: الاتجاهات والأساليب والمؤسسات المعاصرة، توصلت إلى النتائج التالية:

١. بدأ الاهتمام فعلياً بموضوع إعداد المعلم على المستوى الدولي: في "المؤتمر الدولي للتربية"، المنعقد برعاية (اليونسكو)، في جنيف، عام (١٩٥٣م)، وعلى المستوى العربي: في الحلقة الدراسية عن:" إعداد المعلم العربي"، المنعقدة برعاية الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية في بيروت، عام (١٩٥٧م).

٢. أهم شيء عند وضع أهداف إعداد المعلم، أن يكون مشتركاً بين كل الجهات المعنية بذلك، سواء في المؤسسات العلمية التربوية، أم في وزارتي التربية والتعليم العالي.

٣. أن تنبثق أهداف مناهج إعداد المعلم في المجتمع المسلم؛ من الفهم العميق للإسلام على هدي القرآن الكريم والسنة النبوية، والإسهام في كشف قدرات المعلم العقلية وتنميتها وتطويرها.

٤. أهم الأسس التي يجب مراعاتها في مناهج إعداد المعلم المسلم؛ أن تنطلق من المنهج الإسلامي النابع من هدي القرآن الكريم والسنة النبوية، والعناية باللغة العربية، والاستفادة من التقدم التقني في جميع جوانب الحياة، والتعليم المستمر.

٥. أهم الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم؛ هو من خلال: الكفايات، والمهارات، والتدريس المصغر، وأسلوب النظم، والأهداف السلوكية، والتركز على التكامل بين المعلم والمتعلم.

٦ـ أهم الأساليب المعاصرة في إعداد المعلم؛ هو: التعليم الذاتي، والتعليم المبرمج، والتعليم عن بُعد، والوحدات التعليمية الصغيرة، والتعليم الإلكتروني.

٧ـ يتمثل دور مؤسسات التعليم في إعداد المعلم؛ من خلال: الإعداد الثقافي العام، والإعداد المهني التربوي، والإعداد الأكاديمي أو التخصصي، والإعداد الشخصي.

٨ـ أما برنامج مؤسسات التعليم في إعداد المعلم؛ فهو يتحدد باتباع سياسة الانتقاء الصحيح للطلاب، وسياسة تدريسية للطلاب قائمة على الإعداد الصحيح الشامل المتزن من جميع جوانبه التقنية واللغوية، وسياسة تدريبية للمعلم أثناء الخدمة التعليمية بعد التخرج.

٩ـ أهم التقنيات الحديثة الواجب إدخالها في برامج مؤسسات التعليم في إعداد المعلم؛ هي: تقنية التعليم، وتقنية المعلومات والاتصالات، ومعامل الوسائط المتعددة، ومعامل العلوم المتطورة، ومعامل اللغات، والحاسوب التعليمي، وشبكة المعلومات الدولية، وشبكة الاجتماع بالفيديو عن بُعد.

التوصيات

أحببت بعد انتهاء هذا البحث، أن أشير إلى بعض توصيات مهمة على شكل اقتراحات، لعلها تجد قبولاً من المسؤولين، والعلماء، وطلبة العلم، وهي كالتالي:

أولاً: بالنسبة لإعداد المعلم ومعلم المعلم:

١ـ الاهتمام بالتدريب المتخصص والمستمر لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وذلك لضمان إعداد معلم مواكباً لمتغيرات العصر، فكما أن المعلم المعد إعداداً جيداً ليكون معلم المستقبل يؤثر بشكل كبير في تكوين وبناء شخصية المتعلمين، فإن أعضاء هيئة التدريس أيضاً بحاجة إلى التطوير المستمر حتى يستطيعوا إعداد هذا النوع من المعلمين.

٢ـ تقديم العون المادي والأدبي للمعلمين، الذين يقومون بالبحوث الأولية، والمشاريع المبتكرة، أو الذين يتقدمون في تدريسهم؛ عن طريق الكتابة والتأليف في ميادين التربية والثقافة.

٣ـ أن يزود المعلمون بخلاصات للقرارات التي تتخذ في الاجتماعات، ونتائج الندوات، والمؤتمرات، والحلقات الدراسية، كما ينبغي أن يزودوا بقوائم المراجع؛ سواء الكتب، أم المجلات، أم نشرات البحوث، المتعلقة بإعداد المعلم.

ثانياً: بالنسبة لكليات ومراكز التربية:

١. أن يكون هناك تعاون وتنسيق الجهود بين مراكز البحوث التربوية، والجمعيات التربوية، وكليات ومعاهد التربية، وكل ما هو معني بشأن المعلم من وزارات التربية ووزارات التعليم العالي، وغيرها، في مجال إعداد المعلم من خلال إصداراتهم العلمية، وندواتهم، ومؤتمراتهم الشهرية والسنوية.

٢ـ أن تقوم بإجراء البحوث والدراسات النظرية والميدانية في مجال إعداد المعلم؛ وذلك بهدف الوصول إلى إعداد معلم عالي الكفاءة.

٣. دعم ميزانيات مراكز البحوث التربوية والنفسية؛ لتتمكن من أداء رسالتها في مجال إعداد المعلم.

٤ـ التأكيد على إصدار دوريات وإصدارات تربوية تثقيفية، وعقد مؤتمرات وندوات، تعنى بإثراء خبرات المعلم، ورفع مستوى أدائه النوعي.

ثالثاً: بالنسبة لمناهج إعداد المعلم:

١. الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة، والمستحدثات التربوية، والاستفادة من هذه الاتجاهات والمستحدثات في إعداد معلم يتفق مع قدراتنا وإمكاناتنا.

٢. تطوير كافة المقررات التربوية، والنفسية، والتخصصية، والثقافية، التي تدرس في كليات التربية في ضوء الاحتياجات الفعلية، والاتجاهات العالمية المعاصرة، والعمل على تحقيق التوازن فيما بينهم.

فهرس المصادر والمراجع.

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: البحوث والدراسات:

١. الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً: بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة، (١٤٢٧هـ، ٢٠٠٧م)، وزارة التربية: الكويت.

٢. اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها: د. مصطفى فهمي، ود. عبد الله الزيد، ود. سيد عبد الحميد مرسي، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٣. أساليب التنمية المهنية للمعلم: سكينة علي، (١٤٢٨هـ، ٢٠٠٨م)، وزارة التربية: الكويت.

٤. إعداد المعلم بما يحقق النوعية المطلوبة: جميل أحمد أبو سليمان، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٥. إعداد المعلم: تنميته وتدريبه: د. مصطفى عبد السميع، د. سهير محمد حوالة، ط١، (١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م)، دار الفكر: عمان.

٦. إعداد معلم المرحلة الابتدائية قبل الخدمة ومدى تحقيق ما رسم له: خالد قرملي، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٧. إعداد المعلم من منظور التربية الإسلامية: د. عبد الله عبد الحميد محمود، ط١، (١٤١٥هـ، ١٩٩٤م)، مكتبة الغرباء الأثرية: المدينة المنورة.

٨. إعداد المعلمين والمعلمات: د. بثينة عبد الحميد محمد، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٩. برنامج إعداد المعلم بين الجمود والتطوير: د. منيع بن عبد العزيز المنيع، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، (١٤٣١هـ، ٢٠١٠م)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود: الرياض.

١٠. التربية العملية: أهميتها في إعداد المعلم وتنظيمها بالكليات التربوية: د. خالدة حسن الهضيمي، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١١. تدريب المعلمين أثناء العمل: د. محمد الأحمد الرشيد، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١٢. الجامعة وإعداد المعلم: د. محمد حامد الأفندي، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١٣. حوافز ومثبطات الالتحاق بكليات التربية: د. محمد إسماعيل ظافر، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١٤. الرسول العربي المربي: د. عبد الحميد الهاشمي، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١٥. دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية: د. عبد القادر يوسف، ط١، (١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م)، ذات السلاسل للطباعة: الكويت.

١٦. سنن محمد بن يزيد القزويني المعروف بابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي: القاهرة.

١٧. الصورة المثلى لمناهج إعداد المعلمين: د. حامد شاكر حلمي، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١٨. قاموس أطلس الموسوعي: إنكليزي عربي، ط١، (١٤٢٢هـ، ٢٠٠٢م)، أطلس للنشر: القاهرة.

١٩. المعلم السعودي: إعداده، تدريبه، تقويمه: سعود حسين الزهراني، ط١، (١٤١٥هـ، ١٩٩٥م)، دار البلاد: جدة.

٢٠. المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية: د. عبد الرحمن صالح عبد الله، ط١، (١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية: الرياض.

٢١. منهج الرياضيات الذي يسهم في تربية معلم المرحلة الابتدائية تربية معاصرة: د. محمود أحمد شوق، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين، (١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م)، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٢٢. المورد: قاموس إنكليزي عربي: منير البعلبكي، ط٣، (١٣٩٠هـ، ١٩٧٠م)، دار العلم للملايين: بيروت.

٢٣. مهنة التعليم في دول الخليج العربية: د. نور الدين محمد عبد الجواد، ود. مصطفى محمد متولي، (١٤١٣هـ، ١٩٩٣م)، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

ثالثاً: المجلات العلمية:

٢٤. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، المجلد (١٠)، (١٤١٧هـ، ١٩٩٧م)، بحث: أهم الاتجاهات الإستراتيجية لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: د. سعد عبد الله بردي

الزهراني، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز: جدة.

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

٢٥. إعداد المعلم في الجمهورية العربية السورية: ملتقى طلاب جامعة دمشق، شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت".

إعداد وتدريب معلم المستقبل وفق الأسس التربوية الإسلامية

د. سند بن لافي الشاماني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة المشارك
رئيس مركز البحوث التربوية
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

مستخلص البحث

قضية إعداد المعلم وتدريبه واحدة من أخطر قضايا المجتمعات الإنسانية، لأنها المدخل الأساس لمواجهة أزمة التعليم في المجتمعات المعاصرة، عقدت لها الندوات، وأقيمت المؤتمرات، ونظمت الحلقات، وتناولها الدارسون بالبحث والمناقشة في كل جزئية من جزئياتها؛ أملاً في الوصول إلى القضاء على أسباب القصور الذي يظهر في العملية التعليمية جراء الخلل الحاصل في إعداد المعلم، وضعف الاهتمام بتدريبه، واستعانوا بنظريات فلسفية قديمة، وتوجهات تربوية يرون أنها مستجدة تخدم العصر،

إلا أن المبادئ والأسُس التي قدَّمتْها التربية الإسلامية لبرامج إعداد وتدريب المعلم، والتي لم تقتصر على الجانب النظري فحسب بل كانت مرتبطةً ارتباطًا وثيقًا بالجانب التطبيقي، وبالتالي فهي مبادئُ وأسس ثبتتْ تجرِبتُها وتطبيقاتها عبر العصور الإسلامية لم تحض بما تستحقه من اهتمام للمساهمة في إصلاح هذه البرامج وتوجيهها، وقد حاول هذا البحث إلقاء الضوء على واقع برامج إعداد المعلم وتدريبه، والأسس التربوية الإسلامية التي ينبغي أن تنطلق منها برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل في المجتمعات الإسلامية، مستخدما أسلوب البحث المكتبي، من خلال المحاور التالية: واقع إعداد وتدريب المعلم. والأسس الإسلامية للتربية. والأسس التي يجب أن تنطلق منها برامج إعداد معلم المستقبل، وختمت البحث بالتوصيات التالية: أن يتم تخطيط برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل كماً، ونوعاً على أسس التربية الإسلامية، مع الاستفادة من كل جديد في التربية الحديثة لا يتعرض مع العقيدة الصحيحة، والقيم الثابتة، والأحكام الشرعية المحكمة. وإعادة بناء برامج إعداد وتدريب المعلم الحالية في المجتمعات الإسلامية وفق الأسس التربوية الإسلامية، مع الاستفادة التامة من التقنية الحديثة. وتطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم.

المقدمة:

أحمد الله ربي وأساله العون والتوفيق، وصلى الله وسلم على عبده ورسوله، إمام الحنفاء وخاتم المرسلين، وقدوة المعلمين العاملين، وبعد:

قال الله تعالى: ﴿فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَاءَهُمْ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدىً مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [٥٠].

إن الصلاح والنجاح والفوز والفلاح، وسعادة الدين والدنيا معاً؛ منوطة بنصرة دين الله تعالى، والسير على هدي رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإن من المتقرر عند أهل العلم أنه لن يَصلُح آخر هذه الأمة إلا بما صَلُح به أولها، والمنهج الذي أخرج خير الأجيال وأعلاها وأكملها، حقيق بالإتباع والاهتمام والاعتماد عليه في مناهج المجتمعات الإسلامية التعليمية والفكرية، وفي بناء الأمة الاجتماعي والسياسي والإداري وغيره.

ولبيان أهمية المعلم في تحقيق هذا المنهج رفع الإسلام منزلته، وقدر جهوده، وكرم سعيه، ففاز بمنازل الأخيار، وظفر بالدرجات العلى في الدنيا والآخرة، فقد سما الله سبحانه بدرجات العلماء فقال: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾[آل عمران:١٨]، قال أبو جعفر: يعني بذلك جل ثناؤه: شهد الله أنه لا إله إلا هو، وشهدت الملائكة، وأولو العلم(الطبري: التفسير، ٢٦٧/٦).وقال تعالى: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَات﴾ [المجادلة: ١١]،وقال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [فاطر: ٢٨]، وعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ مِمَّا يَلْحَقُ الْمُؤْمِنَ مِنْ عَمَلِهِ وَحَسَنَاتِهِ بَعْدَ مَوْتِهِ عِلْمًا عَلَّمَهُ وَنَشَرَهُ، وَوَلَدًا صَالِحًا تَرَكَهُ، وَمُصْحَفًا وَرَّثَهُ، أَوْ مَسْجِدًا بَنَاهُ، أَوْ بَيْتًا لِابْنِ السَّبِيلِ بَنَاهُ، أَوْ نَهْرًا أَجْرَاهُ، أَوْ صَدَقَةً أَخْرَجَهَا مِنْ مَالِهِ فِي صِحَّتِهِ وَحَيَاتِهِ، يَلْحَقُهُ مِنْ بَعْدِ مَوْتِهِ»(ابن ماجه: السنن، ٨٧/١ وحسنه الألباني).

وكفى المعلم شرفاً ومسؤولية أن جعل الله تعالى التعليم من جملة المهام التي كلف بها رسوله صلى الله عليه وسلم حيث جاء في القرآن الكريم أن من أهم وظائف الرسول ﷺ _ الذي هو قدوة المعلمين وإمامهم _: تعليم الناس الكتاب والحكمة، وتزكية النفوس، قال الله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [الجمعة:٢].

وفي عصرنا الحاضر أصبحت قضية إعداد المعلم وتدريبه واحدة من أخطر قضايا المجتمعات الإنسانية، فتعالت نداءات المنظمات العالمية بالاهتمام بهذه القضية القديمة المتجددة لأنها المدخل الأساس لمواجهة أزمة التعليم في المجتمعات المعاصرة، وعقدت لها الندوات، وأقيمت المؤتمرات، ونظمت الحلقات، و تناولها الدارسون بالبحث والمناقشة في كل جزئية من جزئياتها؛ أملاً في الوصول إلى القضاء على أسباب القصور الذي يظهر في العملية التعليمية جراء الخلل الحاصل في إعداد المعلم، وضعف الاهتمام بتدريبه، واستعانوا بنظريات فلسفية قديمة، وتوجهات تربوية يرون أنها مستجدة تخدم العصر، وهم بين هذا وذاك يعترفون بأن أفضل تنظيراتهم لا تحقق الكمال المنشود في إعداد المعلم، واستمرار تدريبه، فتركوا الباب مفتوحاً لمن أراد أن يدلي بدلوه لعله يأتي بجديد لم يجرب في هذا المجال.

إلا أن المبادئ والأسُس التي قدَّمتْها التربية الإسلامية لبرامج إعداد وتدريب المعلم والتي لم تقتصر على الجانب النظري فحسب بل كانت مرتبطةً ارتباطًا وثيقًا بالجانب التطبيقي، وبالتالي فهي مبادئُ وأسس ثبتتْ تجرِبتُها وتطبيقاتها عبر العصور الإسلامية لم تحض بما تستحقه من اهتمام للمساهمة في إصلاح هذه البرامج وتوجيهها.

و من هنا يكون لزاماً على الباحثين المسلمين _ خاصة _ الاهتمام بإبراز حاجة برامج إعداد المعلم وتدريبه الماسة للأسس التربوية الإسلامية؛ التي مصدرها

الوحي الصادق في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة اللذان هما مصدر المعرفة الأول للمسلمين وقد اشتملا على المنهج الرباني السديد للعلم والتعليم، ولتربية الأفراد والمجتمعات، ولبناء الحضارة في ضوء الاهتمام بالتنمية الشاملة والمتوازنة والمستديمة التي ترعاها هذه التربية الربانية، ولا شك أن تلك الأسس المستمدة من الوحي، ومن التطبيقات التربوية في العصور الإسلامية المفضلة، ستسهم في حل القصور الحاصل في برامج إعداد المعلم وتدريبه.

واستجابة للدعوة الكريمة التي تلقيتها من جامعة أم القرى التي تنظم كلية التربية بها المؤتمر الخامس لإعداد المعلم (إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر) والذي سيعقد خلال الفترة من ٢٣ إلى ٢٥ ربيع الثاني ١٤٣٧ه للمشاركة بالكتابة في أحد محاور المؤتمر؛ فإنني سأحاول في هذا البحث الكتابة عن أهم الأسس التربوية الإسلامية المستمدة من المنهل الصافي كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم؛ والتي يجب أن تقوم عليها برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل خاصة في المجتمعات الإسلامية، بناء على ما تمليه الضرورة الملحة للعودة بالأمة إلى المنهج الأقوم الذي اختاره لها رب العالمين القائل سبحانه وتعالى:﴿إِنَّ هَـٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا وَأَنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ أَعْتَدْنَا لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا﴾[الإسراء: ٩، ١٠]، وسيكون عنوان البحث: إعداد وتدريب معلم المستقبل وفق الأسس التربوية الإسلامية.

أهمية البحث:

كل مسلم أكرمه الله بهذا الدين العظيم يؤمن بأن التربية والتعليم هما أداة التغيير الفاعلة لما بالأنفس، والذي يمثل أعظم السنن الإلهية للسير على المنهج الأقوم، والعودة إليه كلما حصل جنوح، أو بعد عنه، انطلاقاً من قول الله سبحانه:﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ﴾ [الرعد: ١١].

ومع ظهور العديد من الدراسات والبحوث التي تهتم بإعداد المعلم وتدريبه لمواجهة تغيرات العصر، وما تعانيه العملية التعليمية بسبب ضعف إعداده وتدريبه، إلا أن كثيرا منها يعتمد على الفلسفات الوضعية، وينأى عن الأسس التي جاء بها الكتاب الكريم، والسنة النبوية الشريفة لتقوم عليها التربية والتعليم عامة، وبرامج إعداد وتدريب المعلم خاصة.

ولقد آن الأوان لأن تعود المجتمعات الإسلامية لمصادرها الأساسية لتقيم عليها نظمها التربوية والتعليمية، مع الأخذ بأسباب التقدم المعاصرة المفيدة التي لا تتعارض مع العقيدة الإسلامية الصحيحة، والقيم والمبادئ الثابتة المستنبطة من الكتاب والسنة وهما المصدر الأول للتربية الإسلامية المبنية على القيم التي لا تتغير بتغير الأزمان، والأجيال، والقائمة أيضًا على العلم واليقين، والدقة والشمول والاستقصاء لكل الجوانب المحتملة، التي لا تخطر على بال الإنسان، لأنها تشريع من قبل الله - عز وجل- العليم الخبير بمخلوقاته: ﴿أَلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾ [الملك: ١٤].. وقد ذكر ابن القيم - رحمه الله- حال الناس إذا لم يكن مرجعهم إلى كلام الله تعالى، وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم في مناقشة مشكلات واقعهم، وفهمها فهماً دقيقاً، ورجعوا في ذلك إلى عقول البشر وتفكيرهم؛ فإن ذلك لا يثمر حلولاً مناسبة لهم، بل إنه يعارض سنن الله تعالى وحكمته ووحيه، فيقول: " لو أن الله تعالى فرض على العباد تقليد من شاءوا من العلماء، وأن يختار كلٌ منهم رجلاً ينصبه معياراً على وحيه، ويعرض عن أخذ الأحكام، واقتباسها من مشكاة الوحي؛ فإن هذا ينافي حكمته ورحمته وإحسانه، ويؤدي إلى ضياع دينه، وهجر كتابه، وسنة رسوله(صلى الله عليه وسلم)، كما وقع فيه من وقع"(١٩٧٣م. ص٢٦٤)، وهو الحال الماثل اليوم لكثير من المجتمعات الإنسانية، وكثير من المجتمعات المسلمة؛ التي تسعى لدراسة مشكلاتها التربوية ومعالجتها بمعزل عن نور الوحي، وإتباعاً للمناهج المادية الوضعية.

والحقيقة التي لا يماري فيها عاقل أن صلاح المعلم المسلم يكمن في صلاح عقيدته، وخلقه، وعبادته أولاً وقبل كل شيء، وأن موضوع إعداد وتدريب المعلم المسلم ليكون كفؤاً صالحاً، وقدوةً فاعلة، لا بد أن يكون شاملًا، ومتكاملًا، ومتوازناً في جميع الجوانب الإيمانية، والأخلاقية، والعلمية، والأكاديمية، والمهنية، والنفسية، والبدنية، والاجتماعية، وأن تطبيق المنهج الإسلامي الشامل والمتكامل بواسطة المعلم المسلم الكفء والقدوة؛ هو المدخل الحقيقي للإصلاح، وتنشئة أفراد المجتمع على هدي الإسلام وتعاليمه، وتأهيلهم لمواجهة تحديات العصر.

وتأسيساً على ما تقدم تأتي أهمية موضوع هذا البحث النابعة من أهمية أصله.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى بيان ضرورة سعي المجتمعات الإسلامية إلى بناء برامج إعداد وتدريب المعلم، وفق الأسس التربوية الإسلامية المستمدة من كتاب الله تعالى، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، التي هي قوام حياة المسلمين، وسبب سعادتهم وكمالهم.، وتفصيل القول في بيان مجموعة من الأسس التي يجب أن تتضمنها هذه البرامج. والثمرات التي سوف تجنيها الأمة من الاهتمام بصلاح المعلم؛ الذي يمثل القلب للعملية التربوية والتعليمية من وجهة نظر معينة، مع التأكيد أن إعداد المعلم وتدريبه وفق الأسس التربوية الإسلامية لا يعني عدم الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم، بل المطلوب منا نحن المسلمين أن نبحث عن كل ما يفيد العملية التربوية في مجتمعاتنا، حتى ولو كان ما يفيدنا موجودا لدى الآخر المختلف، لأن الحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث وجدها ويغتنمها حيث ظفر بها.

مصطلحات البحث:

إعداد المعلم:

يقصد به الباحث الإعداد المتكامل لشخصية معلم المستقبل؛ تخصصياً، ومهنياً، وثقافياً، وتدريبياً، وذلك ببناء برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية، وتكسبه المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته ومواهبه، وفق الأسس التربوية الإسلامية؛حتى يقوم بمهامه المطلوبة منه على أكمل وجه.

التدريب:

يقصد به الباحث البرنامج التدريبي المتكرر لتنمية مهارات المعلم التربوية والتعليمية، لإحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراته، واتجاهاته، وسلوكه من أجل تطوير كفاية أدائه، وفقاً للأسس التربوية الإسلامية.

الأسس:

وردت مشتقات كلمة أساس ثلاث مرات في القرآن الكريم كلها في [سورة التوبة]، في قوله تعالى: ﴿ لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَنْ يتطهروا والله يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ﴾ [١٠٨] أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ واللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [١٠٩]، وأسس هنا بمعنى: بنى قواعده.

أما معاجم اللغة فقد تضمنت أن كلمة الأسس جمع للكلمتين: أساس، وأس، والأساس هو: أصل البناء وقاعدته، أي ما اتصل منه بالأرض ·وأساس: كل شيء أصله الذي يقوم عليه ومنشؤه الذي ينبت منه، وأس الإنسان أصله، (ابن منظور:ج٦،ص٦٠)، وقال الراغب الأصفهاني في كتاب- تفصيل النشأتين- : "العبادة ضربان: علم وعمل. وحقهما أن يتلازما، لأن العلم كالأسِّ والعمل كالبناء،

وكما لن يغنى أسّ ما لم يكن بناء، لا يثبت بناء ما لم يكن أسّ، كذلك لا يغني علم بغير عمل ولا عمل بغير علم. ولذلك قال تعالى: ﴿ إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ ﴾ [فاطر: ١٠]. والعلم أشرفهما، ولكن لا يغني بغير عمل".

ويقصد الباحث بالأسس في هذا البحث الأسس التربوية المستنبطة من نصوص الكتاب، والسنة النبوية الموجهة لبرامج إعداد وتدريب معلم المستقبل، وهي الأسس الاعتقادية، والأسس التعبدية، والأسس التشريعية، والأسس العلمية، وما يتفرع عنها من أسس تفصيلية يجب أن تقوم عليها، وتتضمنها برامج الإعداد والتدريب المستمر للمعلم.

منهج البحث:

سوف يستخدم الباحث أسلوب البحث المكتبي؛ حيث يقوم بمسح أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، وذلك للوقوف على واقع برامج إعداد المعلم، وتدريبه، والأسس التي بنيت عليها تلك البرامج.

الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات المتعلقة بموضوع البحث إلى قسمين: أولهما يتعلق بالأسس التي جاء بها الإسلام؛ لتبنى عليها جميع شؤون الحياة، ومنها بناء الشخصية المسلمة المتوازنة الفاعلة، وغالب هذه الدراسات عبارة عن كتب أعدها مؤلفوها تضمنت الحديث عن هذه الأسس، ومنها:

١ـ كتاب النحلاوي (١٣٩٩) الذي أبرز في مقدمته حاجة العالم إلى نظام تربوي إسلامي متكامل ينقذه من الضياع، وقد تناول فيه ثلاثة أسس تقوم عليها التربية الإسلامية، وهي: الأساس الاعتقادي، والأساس التعبدي، والأساس التشريعي.

٢_ كتاب مكروم (١٩٩٦) ضمنه أهم الأسس والمقومات لبناء شخصية الإنسان المسلم المتمثلة في: الأساس العقدي، والعلمي الفكري، والبناء القيمي، والسلوكي، وقد تحدث عن كل أساس على حدة، ثم بين كيفية تكامل تلك الأسس لتكون ثمرتها العمل الصالح في سلوك الإنسان.

٣_ كتاب يالجن (١٩٧٧) تناول فيه الأسس التربوية الأخلاقية الإسلامية؛ وهي: الأساس الاعتقادي، والأساس العلمي، والأساس الإنساني، والأساس الجزائي.

وثانيهما المتعلق بإعداد المعلم وتدريبه، فإن الأبحاث فيه كثيرة جداً، ولكن أختار الباحث نماذج منها مرتبة حسب حداثة نشرها، وذلك على النحو التالي:

١_ دراسة الهسي (٢٠١٢)، .بعنوان:(واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة، في ضوء معايير الجودة الشاملة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت نتائج الدراسة عن ضرورة العمل على تطوير واقع مجالات إعداد المعلم من خلال تطوير برامج إعداده وتدريبه باستخدام أساليب تعليم وتعلم حديثة، لأن نجاح المعلم في مهنته وعمله؛ يتوقف على نوعية ومحتوى برامج إعداده وتدريبه.

٢_ دراسة سامح (٢٠٠٩) بعنوان:(سمات المعلم الفعال ومعايير إعداده وتأهيله) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معايير إعداد المعلم وتأهيله، وتحديد السمات التي يتصف بها المعلم والمقبولة لدى التلاميذ، وقد أكدت الدراسة على مجموعة من المعايير في إعداد المعلم وتأهيله منها؛ المعايير الشخصية، والمهنية، والعلمية، والثقافية، والاجتماعية، والأخلاقية، فضلاً عن امتلاكه مهارات استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٣_ دراسة الناقة، وأبو ورد (٢٠٠٩) بعنوان:(إعداد المعلم وتنميته مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات

المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيا؛ من خلال سياسة القبول في كليات التربية، والتكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيا أثناءها، ونظام الدراسة وبرامج التدريب.وقد استخدم الباحثان أسلوب البحث المكتبي إذ قاما بمسح أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، للوقوف على أحدث الاتجاهات، والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا، وانتهيا إلى أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، وأن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، وذلك من أجل الحفاظ على كفاية المعلم مدى حياته المهنية، كي يمارس أدواره المتغيرة في مختلف الجوانب.

٤_ دراسة (السعيد٢٠٠٩) بعنوان:" تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة، والاعتماد لمعلم المستقبل"، وتهدف إلى التعرف على جوانب القوة، وجوانب الضعف في برنامج الإعداد، وتحديد الأسس المعرفية، والنفسية، والاجتماعية لتطوير برنامج الإعداد المهني لمعلم التربية الإسلامية في التصور الإسلامي للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة، ومعايير الجودة، والاعتماد لمعلم المستقبل، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وفي نهاية البحث قدمت تصوراً مقترحاً لتطوير برنامج الإعداد المهني لمعلم التربية الإسلامية في ضوء نتائج البحث الميدانية، وقائمة معايير الجودة، والاعتماد.

٥_ دراسة أبو ورد، (٢٠٠٩) بعنوان:(إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي) استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، وذلك من خلال الوقوف على كفايات المعلم في الفكر التربوي

الإسلامي، وإعداده للمهنة، وتحسين أدائه التربوي، ثم قدم بعض المقترحات لتحسين أدائه في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

٦_ دراسة الكلثم (٢٠٠٦) بعنوان: (بناء برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية وفق الاتجاهات الحديثة لمواجهة المتغيرات الثقافية المعاصرة)، هدفت الدراسة لبناء برنامج مقترح للإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية وفق الاتجاهات الحديثة لمواجهة المتغيرات الثقافية المعاصرة في كليات المعلمين، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم في التطبيق الميداني استبانة وضع فيها المقررات المقترحة ومفرداتها في مساق الإعداد التربوي، وانتهى إلى مجموعة من النتائج الإحصائية أتبعها بمجموعة من التوصيات من أهمها :وضع المقررات المقترحة في الدراسة ومفرداتها من ضمن برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتطوير برامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية، والاهتمام في برنامج الإعداد التربوي لمعلم التربية الإسلامية بالجوانب التطبيقية في كل المقررات المقدمة، وعدم الاكتفاء بالجانب النظري فقط.

٧- دراسة الجرجاوي،(٢٠٠٥) بعنوان: (فلسفة إعداد المعلم المسلم)، وهدف الدراسة هو الكشف عن واقع الفلسفة التربوية الموضوعة لإعداد المعلم المسلم، وما تعانيه برامج الإعداد من أزمات كثيرة؛ أخطرها ما يتعلق بالمصطلحات والمفاهيم والقيم، وقد استخدم الباحث فيها منهج البحث الأصولي والمنهج الوصفي التحليلي، وانتهى إلى ضرورة الرجوع إلى الكتاب، والسنة، لبناء فلسفة إعداد المعلم المسلم، مع الاستفادة مما توصلت إليه الدراسات والبحوث العربية والأجنبية في هذا المجال بشرط عدم مخالفتها للعقيدة الإسلامية.

٨_ دراسة الميمان (٢٠٠٣) بعنوان:(أسس التربية الإسلامية بين التنظير والتطبيق في سياسة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية)، وتهدف إلى توضيح

الأسس التي تقوم عليها سياسة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، و بعض الآليات المستخدمة لتشغيل هذه السياسة، وأوجه القصور التي اتضحت في هذه الآليات، و تقديم بعض الحلول لأوجه القصور، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وبعض تقنياته، وانتهت إلى عدد من النتائج والتوصيات ومنها: أن التربية الإسلامية تتمتع بأسس رصينة تستمد ثباتها وقوتها من العقيدة الإسلامية.وإن سياسة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تعتمد على أسس تربوية إسلامية أصيلة، ولكن للأسف تفتقر للأهداف الإجرائية التي تفعل تلك الأهداف العامة، وأن هناك فقر في الأداء التربوي يشمل؛ إعداد المعلم، وقدرته على الأداء الفعال، وأنه من الضروري الاهتمام بإعداد المعلم، وزيادة قدراته التعليمية، وتوعيته بدوره العظيم، ورسالته المقدسة التي شرفه الله بحملها، والاهتمام بالبرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة، والتخطيط لها بصورة فعالة من واقع مشاكل التربية والتعليم التي يعاني منها المعلم.

٩ _ دراسة الشرقي، (٢٠٠٠) بعنوان: (تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية)، هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي التربية الميدانية (تخصص طرق تدريس علوم)، وطلاب المستوى الثامن في الكلية في التخصص نفسه، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من جوانب القوة، والضعف في برامج إعداد معلم العلوم ومنها: وجود ضعف في برنامج الإعداد العام، وكذلك ضعف في برنامج الإعداد التخصصي، و ملاءمة محتوى الإعداد المهني، وضعف مساهمة المقررات التربوية والنفسية لإعداد الطالب نحو مهنة التدريس، وملاءمة برنامج التربية الميدانية.

١٠ _ دراسة (Rice,2003) أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على تأثير مجموعة من العوامل في جودة أداء المعلم، وتحصيل التلاميذ، ومنها: خبرة المعلم، وبرامج إعداده، ودرجتها ونوع شهادته، والمقررات الدراسية التي حصل عليها في الإعداد للمهنة، ومجموع درجاته في الاختبارات الخاصة، وقام الباحث بتحليل العديد من الدراسات التجريبية التي تهتم بجودة المعلم، وكان من نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً إيجابياً لخبرة المعلم في فعاليته وجودة أدائه، كما أن لنوع الشهادة تأثيراً ضئيلاً في تحصيل التلاميذ، في حين أن للمقررات الدراسية المهنية التي حصل عليها المعلم أثناء فترة إعداده تأثيراً إيجابياً كبيراً.

١١ _ دراسة (Valadez,2003) أجريت هذه الدراسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية؛ بهدف تقويم مستوى أداء معلمي العلوم للصف الرابع، والخامس، وذلك من خلال قيام الباحث بتحليل البيانات المتعلقة بالإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، والتنمية المهنية أثناء الخدمة.. وقد أشارت الدراسة إلى أن المعلمين المعدين إعداداً تربوياً وأكاديمياً جيداً كانوا الأكثر موافقة على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم، وكان الإعداد التربوي لمعظم المعلمين أفضل من الإعداد الأكاديمي، وأن أغلب المعلمين يفضلون تطوير قدراتهم التدريبية من خلال الاشتراك بالدورات في طرائق تدريس العلوم حتى بعد انتهاء برنامج إعدادهم.

١٢ _ دراسة (Hanushek and Rivkin,2010) وقد هدفت هذه الدراسة لقياس جودة أداء المعلم من خلال آلية جديدة ابتكرها الباحثان في القياس باسم القيمة المضافة، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل سنوات الخدمة، والشهادة الحاصل عليها المعلم، وتقارير تقييمه، وفي ضوء هذه الآلية يمكن قياس جودة المعلم من خلال قياس مستوى انجاز طلابه في المادة الدراسية للعام الحالي، والعام السابق، وحساب مدى تأثير المعلم على الطلبة، وقد أجريت هذه الدراسة

من خلال قيام الباحثين بتحليل دراسات سابقة اهتمت بقياس جودة المعلم، وذلك عن طريق قياس انجاز الطلاب، و الربط بين مخرجات تعلم الطلاب، والخصائص المميزة للمعلم، لمعرفة مدى مساهمته في عملية التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

أكدت نماذج الدراسات السابقة التي عرضها الباحث وغيرها؛ على ما يعانيه التعليم من هبوط مستوى المعلم، ولا شك أن المعلم الذي أعد على عجل، أو الذي اعد إعداداً جامعياً، ولكن لغير مهنة التعليم كلاهما يؤثر على فاعلية التعليم، كما أن برامج إعداد وتدريب المعلم تعاني العديد من نواحي التقصير التي مردها الأسس التي تقوم عليها تلك البرامج، وحاجتها إلى الأسس التربوية التي جاء بها الإسلام، وهذا ما سوف تحاول هذه الدراسة إضافته والتأكيد عليه، من خلال عرض واقع برامج إعداد وتدريب المعلم اليوم، وحاجتها إلى الأسس التربوية الإسلامية التي تهتم بالإنسان كله فتشمل جسمه، وعقله، وروحه، وحياته المادية، والمعنوية، وكل نشاطه على الأرض، والحياة التي تنتظره بعد البعث والنشور، وبالتالي فإنها هي الكفيلة بترشيد تلك البرامج، ولا بد من تضمينها في برامج التأهيل، والتدريب، لتحقق بإذن الله صلاح المعلم، كي يساهم بفاعلية، وصدق، في إصلاح العملية التعليمية والتربوية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من مجموع هذه الدراسات وغيرها في جانب دراسة واقع إعداد وتدريب المعلم من ناحية، وتميز الأسس التربوية الإسلامية عن سواها من الأسس، وعرض مجموعة من الأسس التي يجب أن تنطلق وفقها برامج إعداد وتأهيل معلم المستقبل المسلم، ونماذج للأسس التي يجب أن تتضمنها تلك البرامج..

أولاً: واقع إعداد المعلم وتدريبه

لو أنني أردت تقصي واقع برامج إعداد وتدريب المعلم في هذا العصر لبذلت في ذلك جهدا جهيدا، ووقتاً ثميناً، ثم خرجت من ذلك بتقصير مخل لم يستجمع واقع ما بذل في هذا المجال، ومرد ذلك هو إدراك المجتمعات الإنسانية كافة لأهمية هذه القضية، فكثر تناولها من منطلقات وأسس مختلفة، وأحياناً متنافرة ومتباينة، ولعل السبب الرئيس هو الاختلاف في أسس القضية الأم، وهي التربية من حيث مفهومها، وأهدافها العامة والخاصة، وموضوعها وهو الإنسان، وعلاقته بالكون والحياة، ولكنني سأكتفي باستعراض الوضع القائم في إعداد المعلم وتأهيله من خلال عرض أربعة أنواع من الإعداد مارستها محاضن الإعداد والتدريب، وتناولتها كتابات التربويين بصيغ مختلفة وهي:

١_الإعدادالتخصصي:

وهو إعداد المعلم في الكليات الجامعية ليكون متمكناً من العلم الذي سيقوم بتعليمه في المستقبل.فالإعداد الأكاديمي للمعلم قبل مباشرته الخدمة ضروري جداً، لنجاحه في المهمة التي ستلقى على عاتقه في المستقبل، ويجب أن تكون دراسة المعلم لهذا الفرع من المواد العلمية، بناء على رغبة شخصية، وإيمانا بقيمة المادة، وأهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به هذه المادة لخدمة المجتمع، لينال المعلم احترام تلاميذه وتقديرهم، وتقدير المادة التي يتولى تدريسها.

والمعلم بحاجة إلى التزود من المواد التخصصية بصورة دائمة، فيتعمق في مادة تخصصه بالقراءة الشخصية، والتعلم الذاتي، وبتعريضه لدورات انعاشية، وتجديدية، سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أم كان في أثنائها، أو بعدها؛ لأن طلب العلم من المهد إلى اللحد.

٢_الإعداد المهني:

يعتبر الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم، حيث يهدف إلى تكوين، وصقل شخصيته، ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية؛ في توجيه وإرشاد الطلاب، ويشترط في هذا النوع من الإعداد أن يستوعب حقيقة العملية التربوية والتعليمية، وأهدافها، واحتياجات المتعلمين المختلفة، وقدراتهم، ومعرفة الفروق الفردية بينهم، وإمكاناتهم، وأن تتكون لديه القدرة على استخدام الوسائط التعليمية..

٣_الإعداد الثقافي:

الثقافة متغيرة ومتطورة، تنتقل من جيل إلى جيل، بواسطة التعلم والتعليم، ونقلها للمتعلمين يعتبر من المهام الأساسية للمعلم، وأهميتها لإعداده تكمن في الأمور التالية:

أ. القدرة على حسن الاختيار من بين العناصر الثقافية ليستخدمها بصورة تؤثر في الفرد. حيث أن الحقائق، والقوانين، والأفكار الاجتماعية، والمعاني، والقيم، والنظريات، تنتقى من الثقافة، لذلك فإن هذا كله يستلزم من المعلم الوعي والتمييز، حتى لا يعطي الطلاب المفاهيم الخاطئة.

ب. القدرة على حل المشكلات التي تعتري العملية التربوية لدى الطلاب، وهذا بدوره يؤدي إلى تسهيل عملية التربية والتوجيه.

ج. تعطي المعلم معلومات عن البيئة التي يعيش فيها وعن العالم المحيط به.

د. تمكنه من الإلمام بالموضوعات المتنوعة حتى يستطيع الإجابة عليها.ليكون مصدر ثقة واحترام بالنسبة إلى الطلاب، فينجذبوا نحوه فيثمر ذلك، زيادة تحصيلهم، والقدرة على تفعيلهم.(الترتوري، والقضاه،٢٠٠٦).

٤- الإعداد التدريبي:

التدريب المستمر للمعلم أمر لا بد منه للرفع من قدراته، وصقل مهاراته والزيادة في مستواه التحصيلي نظرياً وعملياً، حتى يكون قادراً على تأدية مهمته بجدارة، ومن خلال التدريب يتلقى المعلم الجديد والمفيد لتطوير نفسه، وليحسن من أدائه.

ولكن التدريب الحالي للمعلمين أيا كانت الجهة التربوية التي تعقده لا يؤدي المطلوب، ولا يحقق النتائج المرجوة من عملية التدريب للمعلم، لأن طريقته مملة، وروتينية، لذا ينبغي إعادة النظر فيها، وتطويرها؛ من أجل الوصول إلى تمهين التعليم باطمئنان(آل إبراهيم، ١٩٩٧).

ومعظم الأنظمة التربوية في مختلف المجتمعات، المتقدمة منها، والنامية، :تتفق على مبادئ أساسية لمهنة التعليم، يمكن إيجازها على النحو التالي (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

المبدأ الأول: إن المسؤولية الأساسية لمهنة التعليم تكمن في إرشاد(المتعلمين) طلباً للمعرفة، واكتساباً للمهارات، وإعدادهم للحياة الكريمة الهادفة. وهذا يتطلب من المعلم:

أ. أن يعامل (المتعلمين) بالمساواة دون تحيز بسبب اتجاه حزبي، أو عقيدة دينية، أو مكانة اجتماعية، أو اقتصادية.

ب. أن يميز الفروق الفردية بين (المتعلمين) من أجل تلبية حاجاتهم الفردية.

ج. أن يشجع (المتعلمين) للعمل من أجل تحقيق أهداف عالية في الحياة، تناسب نموهم المتكامل.

د. أن يحترم حق كل (متعلم) في الحصول على المعلومات الصحيحة، وحسن الإفادة منها في حياته المستقبلية.

المبدأ الثاني: إن مسؤولية المعلمين؛ تكمن في مساعدة (المتعلمين) على تحديد أهدافهم الخاصة وتوجيهها نحو أهداف مقبولة اجتماعياً، وهذا يتطلب من المعلم:

- أن يحترم مسؤولية الآباء تجاه أبنائهم.
- أن يبني علاقات ودية مع الآباء من أجل تكامل نمو (المتعلمين).
- أن يحرص على تزويد الآباء بالمعلومات الأمينة عن أبنائهم.
- أن ينمي في (المتعلمين) روح الثقة بالبيت والمجتمع والمدرسة.

المبدأ الثالث: تحتل مهنة التعليم مكانة ذات مسؤولية هامة تجاه المجتمع، والأفراد، من حيث السلوك الاجتماعي والفردي، وهذا يتطلب من المعلم:

- أن يلتزم بالسلوك الاجتماعي المقبول في المجتمع.
- أن يقوم بواجبات المواطنة الصحيحة ليكون قدوة للمجتمع المحلي وأفراده في تلك الواجبات.
- أن يعالج القضايا الاجتماعية والأساسية التي تهم مجتمعه بموضوعية منسجماً مع قيم المجتمع.
- أن يدرك أن المدرسة، باعتبارها مؤسسة تربوية، إنما هي ملك للمجتمع، وأن دوره أن يحافظ على المكانة الرفيعة لهذه المؤسسة، ومستوى خدماتها للمجتمع.

المبدأ الرابع: تتميز مهنة التعليم عن غيرها من المهن الأخرى بنوعية العلاقات الإنسانية التي تسود جوها العملي، ورفعة هذه العلاقات، وهذا يتطلب من المعلم:

- أن يعامل زملاءه في المهنة بنفس الروح الإيجابية التي يحب أن يعاملوه بها.
- أن يكون صادقاً وإيجابياً في التعامل مع مؤسسته التربوية.
- أن يحافظ على علاقات مهنية مع زملائه، ومع المنظمات والجمعيات التربوية، من أجل رفعة مهنة التعليم.

- أن يُعنى بالنمو المهني المستمر من أجل الإسهام في تطوير النظام التعليمي الذي يعمل في إطاره (جرادات وآخرون، ١٩٨٣).

وكما هو واضح من هذا العرض أن المبادئ التي تنطلق منها برامج إعداد المعلم وتأهيله في كثير من النظم التعليمية المعاصرة؛ إنما هي ألفاظ عامة مبتوتة الصلة بالمصادر الأصلية المتمثلة في الكتاب والسنة بالنسبة للمجتمعات المسلمة، ويطلب من المعلم أن يمارس بناء على تلك الأسس أموراً، لا تتضمنها برامج إعداده وتأهيله، وهنا يؤكد الباحث أن كثيراً مما يعتري المعلم المسلم _ خاصة _ من قصور وخلل في ممارسة مهامه سببه الحقيقي هو غياب الأسس التربوية الإسلامية في برامج إعداده وتدريبه، وغيابها بالتالي من ممارساته السلوكية. الأمر الذي يجب معه التأكيد على إعادة بناء تلك البرامج وفق الأسس التربوية الإسلامية، وتضمينها في برامج التأهيل والتدريب لتحيا بها وتحقق فاعليتها المرجوة.

ثانياً: الأسس الإسلامية للتربية:

يقول الله تعالى ﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ [آل عمران:١٠٣]، ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم " تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما: كتاب الله وسنة نبيه " (السيوطي،٢٠٨/٢) ومن هذا المنهج الرباني جاءت أسس التربية الإسلامية تأمر بالاعتصام بالحق، والبعد عن كل ما سواه، وأهم الأسس التي ترتكز عليها التربية الإسلامية تتمثل في الآتي:

١- الأسس الاعتقادية

٢- الأسس التعبدية.

٣- الأسس التشريعية.

٤- الأسس العلمية

وتتميز هذه الأسس بتداخلها وترابطها وشمولها لكافة جوانب شخصية الإنسان، فالأسس الاعتقادية هي الأصل لكل الأسس، بينما الأسس التعبدية تمثل الجانب العملي والتطبيقي للعقيدة، أما الأسس التشريعية فتمثل الضوابط لتلك الأسس، إذ كل سلوك يمارسه المسلم يجب أن يلتزم فيه بأحكام الشريعة التي جاءت شاملة للحياة الدنيا والآخرة، كما هي شاملة لجوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة المتوازنة، والأسس العلمية تختص بالبناء المعرفي للإنسان في ضوء الأسس الاعتقادية، والتشريعية، وفيما يلي تعريف موجز لكل من هذه الأسس:

١- الأسس الاعتقادية للتربية:

العقيدة في اللغة: من العقد؛ وهو الربط، والإبرام، والإحكام، والتوثق، والشد بقوة، والتماسك، والمراصة، والإثبات؛ ومنه اليقين والجزم. والعقد نقيض الحل. والعقيدة: الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى معتقده، والعقيدة في الدين: ما يقصد به الاعتقاد دون العمل؛ كعقيدة وجود الله سبحانه وبعث الرسل. والجمع: عقائد، وخلاصة ما عقد الإنسان عليه قلبه جازماً به؛ فهو عقيدة، سواء كان حقاً، أم باطلاً والعقيدة في الاصطلاح العام: هي الأمور التي يجب أن يصدق بها القلب، وتطمئن إليها النفس؛ حتى تكون يقيناً ثابتاً لا يمازجها ريب، ولا يخالطها شك. أي: الإيمان الجازم الذي لا يتطرق إليه شك لدى معتقده، ويجب أن يكون مطابقاً للواقع، لا يقبل شكاً ولا ظناً؛ فإن لم يصل العلم إلى درجة اليقين الجازم لا يسمى عقيدة.

أما العقيدة الإسلامية: فهي الإيمان الجازم بربوبية الله تعالى وألوهيته وأسمائه وصفاته، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وسائر ما ثبت من أمور الغيب، وأصول الدين، وما أجمع عليه السلف الصالح،

والتسليم التام للّه تعالى في الأمر، والحكم، والطاعة، والاتباع لرسوله صلى اللّه عليه وعلى آله وسلم.(الأثري، ٢٩، ٣٠).

ومختصر القول في تعريف العقيدة: أنها مثلٌ عليا يؤمن بها الإنسان، ويعتقدها، ويدين بها، فيضحي من أجلها بماله، ونفسه، وما يملك.

وبناء التربية الإسلامية يقوم على عقيدة الإيمان باللّه، وملائكته، وكتبه، ورسله، وباليوم الآخر وبالقدر خيره، وشره، من اللّه تعالى، وما يتبع ذلك من بدء الخليقة، ومن نظرة الإسلام إلى الإنسان والحياة، والكون، وترابط ذلك كله في منظومة متكاملة محكمة، متصلة الحلقات، من المفاهيم التي ينعقد عليها فكر الإنسان (النحلاوي، ص٣٢).

والخلاصة أن الإيمان هو الركن الأساسي لتكوين شخصية المسلم، ومتى صحت عناصر الإيمان في الإنسان؛ استقامت الأساسيات الكبرى، لديه وكان أطوع للاستقامة على طريق الخير، والرشاد وأقدر على التحكم بسلوكه.

٢- الأسس التعبدية:

تقترن هذه الأسس بمفهوم العبادة بمعناها الشامل؛ التي شرعها اللّه تعالى لتكون محققة للعقيدة، وثمرة عملية لها، ولما كانت العقيدة تشمل الكون، والحياة، والإنسان؛ فإن العبادة تشمل كل جوانب الحياة، وتطالب بالنتائج السلوكية التي يستلزمها الإيمان بهذه العقيدة.

والعبادة اسم جامع لكل ما يحبه اللّه ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة فكلما حقق الإِنسَان ذلك كلما كَانَ أعلى في الكمال، وأكثر اقتداءً بالنبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الذي هو الذروة في كمال العبودية للّه سبحانه وتعالى، ومن هنا يتبين أن العبادة شاملة للدين كله، كما قال اللّه عز وجل: ﴿قُلْ إِنَّ صَلاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ

الْمُسْلِمِينَ﴾ [الأنعام:١٦٢ - ١٦٣]، والعبادة هي الغاية الرئيسية من الخلق لقوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات:٥٦]. وبالتالي فهي الغاية العظمى للتربية.

وللعبادة في فلسفة التربية الإسلامية ثلاثة مظاهر رئيسية (الكيلاني، ١٩٩٤، ٨٤٣ - ٨٤٥):

- مظهر ديني: موضوعه علاقة المسلم بخالقه سبحانه، ويتطلب من التربية تعريف المتعلمين بالخالق وتدريبهم على ممارسة الشعائر الدينية المحددة شرعاً.
- مظهر اجتماعي: موضوعه توجيهات الخالق عز وجل، حول علاقة الفرد بالجماعة، والحياة الاجتماعية، وهذا يتطلب من التربية أن تعرف المتعلمين بأشكال التكافل الاجتماعي، والفضائل الاجتماعية، وتدربهم على ممارستها.
- مظهر كوني: موضوعه توجيهات الخالق عز وجل حول علاقة الفرد بالكون المحيط. وهذا يتطلب من التربية أن تعرف المعلمين بدقة الصنعة الإلهية في الكون المحيط، ومكوناته، وأن تدربهم على اكتشاف القوانين التي تنظم الكائنات الطبيعية، وتدريبهم على أشكال التعامل معها والانتفاع بها حسب التوجيهات الإلهية المبثوثة في الكتاب والسنة.

وانطلاقًا من هذا المفهوم الشامل للعبادة تتفرع علوم كثيرة لا حصر لها يمكن أن تنقسم إلى علوم دينية، وعلوم اجتماعية، وعلوم كونية، وكلها جاءت بها التربية الإسلامية، لأن ثمرتها مجتمعة تخريج علماء يخشون الله، ويحبونه، ويدعون الخلق لمحبته، لذلك لابد من تكامل المظاهر الثلاثة للعبادة ووحدتها؛ لأن الفصل بينها يؤدي إلى تعطيل الغايات الرئيسية منها، ويؤدي إلى خراب المجتمع الذي يمارس الفصل أو يسمح به، فحياة العبادة تنظيم سلوكي، فكري، اعتقادي، عاطفي، مبني على الصلة الدائمة بالله تعالى، والسير وفق أوامره وشرعه.

- ٣- **الأسس التشريعية:**

نظمت الشريعة الإسلامية العلاقات الاجتماعية، وحفظت الحاجات الأساسية، والضرورات الخمس لجميع البشر. بل شملت كل العلاقات الإنسانية والكونية، لأنها تشريع رباني من عند الله الحكيم الخبير؛ فالتشريع من خصائصه سبحانه وتعالى، وليس لبشر أن يشرع، أو يطيع مخلوقًا في خلاف ما شرع الله تعالى، ونظام الحياة الاجتماعية في الإسلام قائم كله على احترام التشريع؛ لأن استتباب الأمن، والراحة، لجميع المواطنين لايتحقق إلا باحترامه، كما أن العلاقات الاجتماعية لا تستقيم ولا تأخذ مجراها الطبيعي إلا باحترام ذلك التشريع.

وهذه الأسس التشريعية التي تقوم عليها كافة الأنظمة في المجتمع المسلم، ومنها نظام التربية والتعليم تنفرد بصفات الكمال، والشمولية، والاستمرارية، فالإسلام نظام كامل باعتبار أن مصدره إلهي وليس بشرياً، كما أنه شامل لجميع مناحي الحياة، لا يدع جانبا إلا وسن له أحكاماً، وتشريعات تنظمه وتضبط توجهاته كما أنه مستمر باستمرار الحياة، دائم مادامت، وصالح لكل زمان ومكان، لا يخلق مع توالي السنين، ولا يبلى مع تغير الأزمان.

لقد اهتم الإسلام في تنظيمه للمجتمع؛ بإرساء أسس قويمة من العدل، والحق، والمساواة، والمودة، والإخاء، وجعل القيم الإنسانية التي يحملها الإنسان ويتعامل بها داخل مجتمعه؛ عبادة لله، وطاعة له، وقياماً، بالواجب يحصل به الفلاح في الدنيا، والسعادة، في الآخرة، وحين ربط الإسلام بين عمل الفرد الدنيوي، وثوابه في الآخرة، جعل له حافزاً، قوياً للتمسك بهذه القيم، والأخلاق، التي أصبحت لا غنى له عنها، في حياته وسمت بروحه عن المادية البحتة، التي ينشد صاحبها، معرفة النتائج حالاً، دونما تطلع لما سيكون بعد الموت، وقد جاءت آيات الكتاب العزيز تقرن بين الإيمان، والعمل الصالح، وتجعل نتيجتهما الفوز بالجنة في

مثل قوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾[البقرة: ٢٧٧]. وقوله سبحانه: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُمْ جَنَّاتُ النَّعِيمِ (٨) خَالِدِينَ فِيهَا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (٩)﴾[لقمان]. وغيرها كثير في القرآن الكريم.؛ وهذا يعني أن الإيمان وحده لا يكفي للخلود في الجنة إن لم يكن دافعاً، وحافزاً، للعمل الصالح، وهذا العمل الصالح لا يكفي أن يكون عبادة محضة من صلاة، وزكاة، وصيام، وحج، فحسب بل يتجاوز ذلك إلى أخلاق، ومعاملات، وإنجازات، وإسهامات، في إعمار الأرض، وإصلاحها، تعود بالنفع على الفرد، والمجتمع، على حد سواء، وهذه مسؤولية خطيرة، وصعبة، لا يحققها الإنسان على وجهها المأمول إلا إذا تربى على القيم التي يأمر بها الإسلام، التي تعنى بجميع جوانب الحياة من ماديات، وروحيات، بدءاً بتوطيد علاقته بربه، وتثبيت عقيدة التوحيد في قلبه قال الله تعالى: ﴿ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فَاعْبُدُوهُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ ﴾[الأنعام: ١٠٢]، وقال تعالى: ﴿ إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي ﴾[طه:١٤]،وقال تعالى: ﴿إِنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَسِعَ كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا ﴾[طه: ٩٨].

٤–الأسس العلمية:

من الضروري أن تؤسس التربية على بناء علمي، ومعرفي، رصين تستقي منه أهدافها، ومبادئها، ووسائلها. ومما يميز أي تربية عن غيرها؛ مصادر العلم، والمعرفة التي تستقي منها، والضوابط التي تحكم هذا العلم وتحميه، وللتربية الإسلامية أساسها العلمي الذي يعتمد على مصادره الخاصة، وقوانينه التي تحكمه "وهي ثلاثة قوانين: قانون حرمة الحياة وتحريم هدمها، وقانون استمرار نوع الإنسان وتكاثره، وقانون الارتقاء العقلي والروحي وما يتصل به من ضرورة المحافظة على العقل" (يالجن، ص ٢٣٧ - ٢٣٨).

أما مصادر المعرفة، فتنقسم إلى ما يلي: (مكروم، ص ١٩٠ - ٢١٢)

- الوحي: المتمثل في: القرآن الكريم، والسنة النبوية، وهو أهم مصادر المعرفة التي ينالها الإنسان، حيث يكشف له حقائق ماكان ليصل إليها بدونه.

- العقل والمعرفة العقلية، وهي من السمات المميزة للإنسان، وإن اختلفت الاتجاهات في تفسير الإدراك العقلي وتقدير دوره في بناء المعرفة، إلا أنها تجتمع عند نقطة واحدة وهي الاعتراف بقيمة العقل الإنساني في توجيه السلوك الإنساني لتحقيق غاياته، وتكون هذه المعرفة حسب المنطق الفطري، والمنطق المنهجي الإسلامي.

- المعرفة الحسية، والإدراكات الحسية، والمشاهدات، والملاحظات: فالحواس تعد من الوسائل الرئيسية لتحقيق اتصال الذات الإنسانية بالعلم المادي، وقد أبرز القرآن الكريم منهجه في ذكر الحواس على أساس قيمتها المعرفية والإدراكية؛ إذ أظهر عملها ولم يتحدث عن تكوينها، ثم إنه أكد على أهم حاستين وهما: السمع، والبصر، لعظم دورهما في صنع المعرفة، قال الله تعالى:﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨]، وقد توعد الله الذين لا ينتفعون بهذه الوسائل وشبههم بالأنعام والبهائم بل هم أضل، قال تعالى:﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ﴾[الأعراف:١٧٩]. ولهذه المصادر المعرفية ميادين تعمل فيها؛ فالوحي يعمل في ميدان الغيب، أما العقل والحس فهما يعملان في ميدان الآفاق والأنفس، عن طريق التأمل والتفكر، وإجراء التجارب العلمية والمعملية، أو التجارب الشخصية الذاتية التي يقوم بها المربي المسلم فهو يجري التجارب وتكون نتيجة تجاربه مع تلاميذه نتائج وخبرات يعتد بها، وجميع هذه المصادر تتكامل لبلوغ المعرفة اليقينية المنشودة. ويتم ذلك بتكامل أدوار مصادر المعرفة.

وبعد هذا الاستعراض الموجز للأسس التربوية العامة في الإسلام يتضح لكل منصف تميز البرامج التي تنبثق عنها؛ لأنها تنطلق من قيم روحية ثابتة، وقواعد ربانية للتربية، لتكون بعيدة كل البعد عن العبثية والتجريب، ولتكون مسؤولة قائمة على محفزات ومقاصد دينية ودنيوية، بخلاف التربية الغربية القائمة على أسس فلسفية استخدمت مفهوم الطبيعة بالمعنى الإغريقي الذي يرى أن الطبيعة ليست من خلق الله، وأنها خالقت الكون وسبب وجوده الأول ـ تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً ـ وهذا المفهوم باطل في الإسلام، والحضارة الحديثة قامت على هذا التصور الفلسفي للطبيعة والحياة، و هو تغييب مقصود للجانب الغيبي الذي تؤمن به الحضارة الإسلامية، التي أثبتت شموليتها في الإصلاح و التنظيم لجميع مناحي الحياة، و جميع صنوف الناس أفرادا و جماعات، و هدفها الأساسي هو صلاح الأرض كلها و رفاهية الإنسانية، و ليست مقصورة على عرق دون آخر، أو جنس دون غيره، و هذه الأسس هي المكون الأساس لرؤية فكرية ينطلق منها المعلم في عمله ويرتد إليها كلما اقتضت الحاجة.

ثالثاً: الأسس التي ينبغي أن تقوم عليها وتتضمنها برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل:

للرفع من فاعلية برامج إعداد وتدريب المعلم في المجتمعات الإسلامية، يجب أن تنطلق هذه البرامج من المنهج الرباني الذي أنزله الله تبارك وتعالى لتربية الإنسان، كي يؤدي الغاية التي من أجلها خلق، وهي عبادة ربه عز وجل، وعمارة الأرض التي ينفذ عليها هذه العبادة بمعناها الشامل، والله سبحانه لم يتركه لنفسه، بل تعهده بعناية مستمرة، فأرسل إليه رسلاً مبشرين ومنذرين، لئلا تزيغ به الأهواء، أو تضله النزوات، قال تعالى:﴿ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ [المؤمنون:١١٥].

وقد ختم الله تعالى أنبياءه ورسله بمحمد صلى الله عليه وسلم، النبي الأمي الذي قال عزمن قائل في حقه: ﴿النَّبِيُّ أَوْلَى بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنْفُسِهِمْ﴾[الأحزاب: ٦]، وبين سبب رفعة شأنه فقال عنه: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾[القلم: ٤]وقال:﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]،وعن سعد بن هشام بن عامر قال: أتيت عائشة فقلت: يا أم المؤمنين، أخبريني بخلق رسول الله صلى الله عليه وسلم قالت:(كان خلقه القرآن)، (ابن حنبل، د.ت،١٨٣/٤٢) فقد تعهده الله تعالى بالتأديب والتربية، على الأخلاق الفاضلة العظيمة التي ذكرها القرآن الكريم، إعداداً له على تحمل مسؤولية تربية أمة بكاملها، وفق منهج جديد، وشامل لكل مناحي الحياة، مستمد من القرآن والسنة؛ حيث قال صلى الله عليه وسلم: (أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ، أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْقُرْآنَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ، أَلَا يُوشِكُ رَجُلٌ يَنْثَنِي شَبْعَانًا عَلَى أَرِيكَتِهِ يَقُولُ: عَلَيْكُمْ بِالْقُرْآنِ، فَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَلَالٍ فَأَحِلُّوهُ، وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَرَامٍ فَحَرِّمُوهُ)(ابن حنبل، د.ت، ٤١٠/٢٨)،وإن أَمرَ السنةِ المطهرةِ جِدُّ عَظيم، ولا يُتَصوَّرُ إسلامٌ بلا سنة، ولا يُفهم إسلام بلا سُنَّة، ولا يُقبل إسلام بلا سنة، والمِثْلُ المذكور في الحديث هو: السنةُ الشريفة بشُعَبِها جميعاً: القول والفِعل والتقرير.

وبعد تفصيل القول عن الأسس العامة التي تقوم عليها التربية في الإسلام يأتي الحديث هنا عن مجموعة من الأسس التي يجب أن تتضمنها برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل، والتي يجب على المعلم السعي لتنفيذها أثناء ممارسته لرسالته التربوية والتعليمية، وذلك على النحو التالي:

١_ أساس الإيمان يجب أن يكون هو القاعدة الرئيسة لبرامج إعداد وتدريب معلم المستقبل، فتربية المعلم على أصول الإيمان تغرس في قلبه إيمانًا مبنيًا على التأمل والتفكر والاستدلال بالكائنات على عظمة خالقها، إيمانًا ينطلق من ذاته فيدفعه

إلى العمل، والاستقامة، والإخلاص، والإنتاج، والتسامي، والترفع عن كل النقائص، والرذائل، ويحقق له العديد من المنافع، والثمرات ومنها:

- أن الإيمان بالله تعالى، وأنه هو الخالق المسير المدبر لهذا الكون والإنسان يدفعه إلى طاعة الله والخضوع له، والشعور بالتبعية، والعبودية له، والخوف من غضبه، وعذابه، والرغبة في مرضاته، وتوجيه حياته كلها لتحقيق هذا كله امتثالا للتوجيه الرباني ﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ﴾[الأنعام ١٦٢. ١٦٣).
- أن التربية على الإيمان بكتب الله يربي عقل الإنسان عن طريق تدبر كلام الله، والتفكر الدائم بمعانيه، وتذكر ما فيه من وعد، ووعيد، وأمر، ونهي، وعبرة، قال تعالى:﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾. [ص:٢٩)، كما يربي عواطف الإنسان، ومشاعره ليبقى خاشعًا، فرحًا بمناجاته، محبًا لآياته، قال تعالى:﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ﴾ [الزمر:٢٣).
- أن التربية على الإيمان بالرسل عليهم السلام يقتضي تربية الأفراد على أنهم أتباع مخلصون، لهذا الرسول، وتجتمع القلوب على ذلك تربية مبنية على الطاعة، والنظام، وجمع الكلمة حول قائد واحد، والانتماء له، وهذا يعني التميز عن الشعوب الأخرى التي لا تؤمن بالله، ورسوله، ولا تدين دين الحق.
- أن التربية على الإيمان باليوم الآخر ينشأ عنها الشعور الحقيقي بالمسؤولية، والإخلاص، والاستقامة، والإتقان في جميع الأعمال، والصبر على الشدائد، وبهذا الإيمان تنضبط غرائز الإنسان ودوافعه وعواطفه وتوجهنحو تحقيق مرضاة الله واجتناب غضبه وعندما تتحقق مراقبة الله تتحقق الأخلاق الفاضلة مطلقة من قيود المنفعة مجردة من اعتبارات العنصرية والقومية.

- أن التربية على الإيمان بالقدر خيره، وشره، من شأنه أن يذكر الإنسان بخالقه المدبر للكون، القيوم على شؤون الحياة كلها، وأنه قدر كل هذه الأمور، والحوادث تقديرًا مبنيًا على حكمته جل جلاله.

٢_غرس المفاهيم الإسلامية الصحيحة حول الإنسان والكون والحياة، حيث أن تربية المعلم على هذه المفاهيم الصحيحة تبني فيه الإيمان بكل مضامينها، ومنها على سبيل المثال:

- أن اللّه جعل الإنسان مكرمًا فسخر له الكائنات من حوله ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء:٧٠]، وخلقه فصوره﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [التين:٤]،وحفظ دمه، وماله، وعرضه، إن هو اتبع شريعة اللّه، وحققها في الحياة الاجتماعية، والفردية، وفي جميع العلاقات، وقد ثبت في الصحيحين عن ابن عمر - رضي اللّه عنهما- أن رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم قال: "أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلاّ اللّه، وأن محمداً رسول اللّه، ويقيموا الصلاة، ويؤتوا الزكاة فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلاّ بحق الإسلام وحسابهم على اللّه"، كما جعله مميزاً بين الخير والشر ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾ [البلد: ١٠]،وجعل مهمته العليا وهدفه الأسمى عبادة اللّه ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات:٥٦]، وتزكية النفس بذلك ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ﴾[الشمس].

فإذا تربى الفرد على الشعور بمكانته، وكرامته، وعلى الشعور بالمسؤولية، في هذا الكون، وهذه الحياة، وبموقفه للجزاء بين يدي اللّه تعالى، وعلى الشعور بأهمية الرسالة الإلهية، والأمانة الربانية التي حمله إياها؛ وهي تحقيق أوامر اللّه، والدعوة إلى توحيده، وعبادته، والثقة بنصر اللّه، وبعد النظر في آفاق

الكون، والبحث في دلائله، وآياته، وسننه، وعن فوائد جميع قواه، وعناصرها وتسخيرها لمصلحة الإنسان، أستطاع أن يكون صالحا في نفسه، مصلحاً لغيره، وهذه مهمة معلم المستقبل الحقيقية التي يجب أن تعده برامجه للاضطلاع بها.

٣- من أسس إعداد المعلم وتدريبه في الإسلام أن يكون العلم للعمل النافع، وألا يكون العلم للتباهي، أو التفاخر، أو التعالم، وما لم يكن علم المعلم نافعاً لنفسه، أو للناس فإنه يكون عبثاً يتنزه عنه العقلاء والفضلاء، وإذا كان العلم ضاراً فإنه يصير مذموماً في نظر الإسلام، ولذلك كان من دعاء الرسول صلى الله عليه وسلم: "اللهم علمني ما ينفعني، وانفعني بما علمتني، وزدني علماً، والحمد لله على كل حال". وجاء في الحديث: "نعوذ بالله من علم لا ينفع"، وفي أخرى: "تعوذوا بالله من علم لا ينفع"، ومن أعظم العلوم وأكثرها نفعاً لمعلم المستقبل علوم القرآن الذي يجب على برامج إعداده وتدريبه؛ أن تهتم بدراسته، وتدبره، كيف وقد نعى الله تعالى على من لا يكن له نصيب في تدبر القرآن ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ [النساء:٨٢]، ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد:٢٤)، وتوعد من يعرض عنه بقوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى﴾ (طه:١٢٤).

٤- الاهتمام بالتعمق في دراسة السيرة، والسنة النبوية في برامج إعداد وتدريب المعلم فهي سيرة شاملة لأعظم وأكمل إنسان، وأفضل وأشرف رسول صلى الله عليه وسلم، كيف لا وسيرته هي الترجمة العملية للقرآن الكريم، دستور هذه الأمة؟ فقد كان خلقه القرآن، وكان يوجه أصحابه التوجيه القرآني الكريم لخيري الدنيا والآخرة، فكانوا قرآناً يمشي على الأرض.

وقد تضمنت السنة والسيرة النبوية قضايا كثيرة غير ذاته الشريفة من حيث الصفات، والأخلاق والدلائل، والشمائل والمعجزات، بل تعدتها إلى القضايا الرئيسة

الكبرى في حياة المشرع الأعظم صلى الله عليه وسلم كالمواضيع العقائدية والاجتماعية، والأخلاقية، والسياسية، والعسكرية، وحتى الإنسانية إلى جميع الأمور المعاشية المرتبطة بالمسلم في جميع شؤون حياته اليومية، لهذا يقول الباري تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب:٢١]. وما أحوج معلم المستقبل خاصة للإقتداء بالنبي الكريم صلى الله عليه وسلم الذي مارس صلوات الله وسلامه عليه _ مع شرف الرسالة والاصطفاء كافة الأدوار التي يجب على معلم المستقبل أن يمارسها، والمعلم المسلم مخاطب بقول الحق تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [آل عمران:٣١]، ومهنة التعليم تمثل مزيجاً من مهام القائد، المرشد، الناقد، والموجه كما أن المعلم له دوره البارز في المحافظة على قيم المجتمع فهو وسيط في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وأداة الوصل بين عصر الأمس ومعرفته، وعصر اليوم بما يحمله من تدفق معرفي (حسن، ٢٠٠٥: ١٠).

هذا بالإضافة إلى أن المعلم رائد اجتماعي، يساهم في تطور المجتمع، وتقدمه من خلال تربية الأبناء تربية صحيحة، تتسم بحب الوطن، والانتماء إليه، والمحافظة عليه.

٥- من الأسس التي يجب أن تراعى في برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل مبدأ التعلم مدى الحياة، حيث أن طلب العلم عبادة، وقد قال الله تعالى: ﴿وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّى يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ﴾ (الحجر:٩٩)، مما يجعل المعلم مهنياً منتجاً للمعرفة، ومطوراً لممارساتها المهنية باستمرار (عمر، ٢٠٠٢: ٩٩). وهذا المفهوم يؤدي إلى تغيير جذري في الرؤية التقليدية للتعلم، والنظام المدرسي، ويقدم عملية الوعي بأن التعليم والتدريب هي عملية مستمرة (الخبتي، ٢٠٠٣: ٢)، ولكي يواجه المعلم التحديات، والمسؤوليات الجديدة عليه أن يقوم بتدريب نفسه بنفسه، وأن يتعلم طوال حياته، وأن يدرب نفسه باستمرار (حسن، ٢٠٠٥: ١٠).

والخلاصة أن تطبيق أساس التعلم مدى الحياة للمعلم؛ يشكل التحدي المطلوب لمعلمي المستقبل، للارتقاء بأنفسهم، ويمنحهم، دوراً مهماً في المجتمع مما يؤدي إلى إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلمين برمتها، على هذا الأساس ليكونوا هم أنفسهم متعلمين مدى الحياة، وليحرصوا أشد الحرص على الاستفادة من برامج التدريب المستمرة والمهتدية بالأسس التربوية الإسلامية.

تلك من أهم الأسس التي يرى الباحث أنه يجب أن تنطلق منها بل وتتضمنها برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل، لتكون فاعلة ومحققة _ بإذن الله _ للأهداف المرجوة في المجتمعات الإسلامية التي لا سبيل لصلاحها إلا بصلاح نظمها التعليمية والتربوية، ولا صلاح لهذه النظم إلا بصلاح المعلم.

الخاتمة والتوصيات:

يتبوأ المعلم مكانة مرموقة في جميع الثقافات، لما له من أدوار كبيرة في بناء الحضارات، بوصفه أهم العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم، فيكتسب منه الخبرات، والمعارف، والاتجاهات، والقيم.

وقد شغلت قضية إعداد المعلم و تدريبه مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية انطلاقاً من دوره المهم و الحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات و على وجه الخصوص في الفكر التربوي الإسلامي الذي ينطلق في رؤيته من الأسس التربوية التي جاء بها الإسلام لصلاح البشرية، ويتفق الجميع على أن إعداده وتدريبه من أساسيات تحسين التعليم، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، وتؤكد الكثير من البحوث والدراسات على أن هذه البرامج لا تزال مقصرة في إصلاح المعلم، وبالتالي فإنها لم تساهم في إصلاح العملية التعليمية والتربوية، ومن أهم ما تعانيه هذه البرامج هو غياب، أو ضعف تطبيق الأسس الثابتة التي يجب أن تنطلق منها، والتي

لا تتوفر بكمالها، وشموليتها، وتوازنها، إلا في التربية التي جاء بها الإسلام لتكون الأداة الفاعلة في إصلاح البشر، وبناء الحضارة المهتدية.

وقد قام الباحث بعملية مسح لمجموعة من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث وهو" إعداد وتدريب معلم المستقبل وفق الأسس التربوية الإسلامية"، وذلك من خلال المحاور التالية:

أولاً: واقع إعداد المعلم وتدريبه

ثانياً: الأسس الإسلامية للتربية.

ثالثاً: الأسس التي ينبغي أن تقوم عليها وتتضمنها برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل.

وقد أظهر البحث الاهتمام المتزايد لدى الدول المتقدمة، والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام، إلا أن الأسس التي تقوم عليها كثير من برامج الإعداد والتدريب هي عبارة عن ألفاظ عامة، مبتوتة الصلة بالمصادر الأصلية المتمثلة في الكتاب والسنة بالنسبة للمجتمعات المسلمة، وأن تلك الأسس تطلب من المعلم أن يمارس أموراً، لا تتضمنها برامج إعداده، وهنا يؤكد الباحث أن كثيراً مما يعتري المعلم المسلم _ خاصة _ من قصور وخلل في ممارسة مهامه سببه الحقيقي هو غياب الأسس التربوية الإسلامية في برامج إعداده وتدريبه، وغيابها بالتالي من ممارساته السلوكية. وقد فصل الباحث في بيان تلك الأسس، وأورد نماذج للأسس التي يجب أن تقوم عليها برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل بما تسمح به طبيعة البحث.

وفي الختام فإن الباحث يوصي الجهات المعنية بتأهيل وإعداد وتدريب معلم المستقبل في المجتمعات الإسلامية بالآتي:

١- أن يتم تخطيط برامج إعداد وتدريب معلم المستقبل كماً، ونوعاً على أسس التربية الإسلامية بدءاً من رسم استراتيجية إعداده وتدريبه، إلى التحليل الوصفي، وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها، بما يشمل النواحي الإيمانية، والعبادية، والشرعية، والأخلاقية، والعلمية، والثقافية.

٢- إعادة بناء برامج إعداد وتدريب المعلم الحالية في المجتمعات الإسلامية وفق الأسس التربوية الإسلامية، وأن يتم تضمين تلك الأسس في برامج التأهيل والتدريب لتحيا بها، وتحقق فاعليتها المرجوة، مع الأخذ بكل جديد ونافع في هذا المجال مما لا يتعارض مع العقيدة الإسلامية الصحيحة، أو القيم المطلقة، أو أحكام الشرع المحكمة، والاستفادة التامة من التقنية الحديثة.

٣- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير، وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وان تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد وتدريب معلم المستقبل.

هذا ما يسر الله تدوينه، وأعان عليه حول بحث" إعداد وتدريب معلم المستقبل وفق الأسس الإسلامية للتربية"، نفعني الله به، ومن نظر فيه برحمته، أنه على ما يشاء قدير، والحمد لله، وصلواته على خير خلقه محمد وآله الطيبين الطاهرين.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**
- ابن حنبل. أحمد بن حنبل أبو عبد الله الشيباني (د. ت). مسند الإمام أحمد بن حنبل، القاهرة: مؤسسة قرطبة.
- ابن ماجة. محمدبن يزيد القزويني (د.ت). سنن ابن ماجه. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
- الأثري، عبد الله بن عبد الحميد (١٤٢٢هـ). الوجيز في عقيدة السلف الصالح (أهل السنة والجماعة). وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية.
- أبو القاسم. الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (١٩٨٨م). تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين. بتحقيق الدكتور عبد المجيد النجار دار الغرب الإسلامي.
- أبو رزيزة، محمد علي. (١٩٩٦) آداب المعلم المسلم وواجباته خلال الموقف التعليمي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية بمكة المكرمة.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة (د.ت). الجامع الكبير- سنن الترمذي. تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، عمّان: دار الحامد للطباعة والنشر.
- التوم، بشير الحاج (١٩٩٢). السبيل إلى بناء فكر تربوي إسلامي لدى المعلم.جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

- الجرجاوي، زياد علي. فلسفة إعداد المعلم. بحث قدم لمؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر. المنعقد بالجامعة الإسلامية.
- جرادات، عزت وآخرون (١٩٨٣). التدريس الفعال، ط (٤)، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجوزية، ابن القيم (١٩٧٣). إعلام الموقعين عن رب العالمين. ج٢. تحقيق طه عبد الرؤوف. بيروت: دار الجيل.
- حسن، السيد محمد (٢٠٠٥). مدرسة المستقبل - رؤية تربوية. كتاب الكتروني.
- حسين، سيد سجاد، سيد على أشرف (١٩٨٣) أزمة التعليم الإسلامي سلسلة التعليم الإسلامي، جدة: دار عكاظ للنشر والتوزيع.
- الخبتي، على (٢٠٠٣). التعلم مدى الحياة للمعلمين. مجلة المعرفة، ع (١٤١).
- سامح، محمد محافظة(٢٠٠٩) سمات المعلم ومعايير إعداده وتأهيله. عمان الأردن.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (١٩٦٩). تنوير الحوالك شرح موطأ مالك، مصر: المكتبة التجارية الكبرى.
- الشرقي، محمد بن راشد (٢٠٠٠) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي. العدد (٩١).
- الطبري، محمد بن جرير(د.ت). جامع البيان في تأويل القرآن. تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة
- عمر، الشيخ. (٢٠٠٢). المعلم الذي نريد للقرن الحادي والعشرين. مؤسسة عبد الحميد شومان
- الكيلاني. ماجد عرسان (١٩٩٤). فلسفة التربية الإسلامية، في المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع

للفكر الإسلامي، سلسلة المنهجية الإسلامية (٢)، ط ٢، الولايات المتحدة الأمريكية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

- مكروم. عبد الودود (١٩٩٦). الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة. دار الفكر العربي: مصر.
- الناقة، صلاح أحمد. وأبو ورد، إيهاب محمد (٢٠٠٩). إعداد المعلم وتنميته مهنيا في ضوء التحديات المستقبلية. بحث قدم للمؤتمر التربوي للمعلم الفلسطيني_ الواقع والمأمول.
- النحلاوي. عبد الرحمن (١٩٨٣). أصول التربية الإسلامية وأساليبها. دار الفكر: دمشق.
- الهسي، جمال حمدان اسماعيل (٢٠١٢). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الأزهر. غزة
- يالجن. مقداد (١٩٩١).معالم بناء نظرية التربية الإسلامية. عمان: الشركة الجديدة للطباعة والشر.
- يالجن. مقداد (١٩٧٧). التربية الأخلاقية الإسلامية. القاهرة: مكتبة الخانجى.
- Hanushek, Eric A. &Rivkin, Steven G. (2010): "Using Value-Added Measures of Teacher Quality", National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER),, Paper Presented at the Annual
- Meeting of the American Economic Association, Atlanta, Georgia, Available in the web at: http://www.caldercenter.org.
- Rice, Jennifer (2003): " Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes ", Available in the web at: www.Eric.ed.gov/ED480858.
- Valadez, Jerry (2003):" The Influence of Science Standards on Fourth and Fifth Grade Teacher's Preparedness to Teach

Standards-Based Science in A Large Urban School District Located in Central California " California State University Fresno and Davis, EdD, Dissertation Abstracts International, Vol. 64.07A, p 2373

مرتكزات وأساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم
في ضوء التربية الإسلامية

د. فيصل بن بجاد بن محمد السبيعي
أستاذ الأصول الإسلامية للتربية المساعد بجامعة الطائف
رئيس قسم التربية وعلم النفس بفرع الجامعة بتربة

ملخص البحث:-

استهدف البحث استنباط أهم المرتكزات التربوية الإسلامية التي يجب ان يُنطلق منها في عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم من أجل حماية عقله، وتنميته، وتكوين عقليته. ومن ثم تحديد بعض الأساليب التربوية التي تحقق ذلك.

وتكون البحث من أربعة مباحث:

المبحث الأول: اشتمل على الإطار العام للبحث.

المبحث الثاني: ذكرت فيه المدخل إلى البحث بالحديث عن أهم مفاهيم الدراسة.

المبحث الثالث: تحدثت فيه عن المرتكزات التربوية الإسلامية التي يجب أن تنطلق منها عملية تنمية الجانب العقلي لدى المعلم.

المبحث الرابع: تحدثت فيه عن أساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم.

وخلص البحث إلى أهمية الانطلاق من المرتكزات التربوية الإسلامية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية في تنمية الجانب العقلي للمعلم، من خلال حماية عقله، وتنميته، وتكوين عقليته. كما أظهرت الدراسة أهمية بعض الأساليب التربوية؛ لتنمية الجانب العقلي للمعلم، وذلك من خلال المنهج الوصفي الاستنباطي بعرض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ثم الاستشهاد بها واستنباط ما يناسب الدراسة.

ويقترح الباحث إجراء الدراسات التربوية الإسلامية؛ لاستنباط مرتكزات جوانب شخصية المعلم الأخرى؛ وذلك لأهميتها في تكامل بناء شخصية المعلم المسلم.

The Foundations and the Methods of Developing the teacher's Mental Aspect in the Light of Islamic Education<

Presented by:

Dr. Faisal Bejad Al Sebaie
Professor of Islamic Educational Studies in Taif University
Head of Education and Psychology Department
Turabah Branch

Abstract :

The study aims to devise some Islamic educational foundations and to identify some educational methods which are significant to the teacher's mental aspect development in order to protect, expand, and formulate the teacher's mindset.

The study consists of several topics: The steps of the study was included in the general framework. The first section discusses the most important concepts of the topic. The second section focuses on a number of Islamic educational foundations which should be considered for their importance to the development of teacher's mental aspect. The other section identifies some of the Islamic educational methods that achieve that development.

The study concludes with the importance of starting from Islamic educational foundations which are derived from the Holy Quran and Sunnah in the development of teacher's mental aspect. It also shows the importance of some educational methods for the development of teacher's mental aspect through a descriptive deductive approach by displaying some Quranic verses and some hadith which are appropriate to the study.

The researcher suggests the importance of conducting these Islamic Educational Studies to devise some foundations of other personal aspects of the teacher because these foundations are significant to the integration of Muslim teacher's personality.

المقدمة

أصبح الاهتمام بإعداد المعلم مطلبًا اجتماعيًا على المستوى العالمي، وذلك من أجل تطوير وتحسين العملية التربوية، حيث يُشكل المعلم ركيزة مؤثرة في العملية التعليمية من خلال قيامه بدوره الفعال والإيجابي في بناء الأجيال، التي تسهم في تقدم أو تأخر الأوطان عن ركب الحضارة، فكانت الحاجة داعية لتطوير وتنمية أدوار المعلم، وهذا ما أكده آل مفرح بأن: " الحاجة أصبحت جلية أكثر من أي وقت مضى للرقي بمستوى المعلم ومهنته"(١). فتسارعت الدول ممثلة في المؤسسات المعنية بالتعليم في الاهتمام بالمعلم وتنميته مهنياً، وسعت لحل مشاكله من خلال إقامة المؤتمرات، والندوات، وإجراء البحوث والدراسات؛ من أجلِ مخرجٍ ذي جودة عالية للعملية التربوية.

والتنمية المهنية للمعلم يجب أن تسير بشكل تكاملي، بحيث تشمل جميع جوانب شخصيته؛ والتنمية بمفهومها الشامل هي: " العمليات التي بمقتضاها توجه الجهود لكل من الأهالي والحكومة بتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمعات المحلية؛ لمساعدتها على الاندماج في حياة الأمم، والإسهام في تقدمها بأفضل ما يمكن [٢]. والتنمية المهنية للمعلم يقصد بها الخبرة التي يتعرض لها المعلم تزيد من معلوماته، أو تنمي مهاراته، أو تؤثر إيجابيًا على اتجاهاته، أو تصحح فهمه لعمله[٣].

---

1 - أحمد بن سعد آل مفرح.(٢٣- ١٤٣٤/١٠/٢٤هـ). ورقة عمل بعنوان التعليم على قاطرة التمهين. مقدمة للمؤتمر الرابع لإعداد المعلم تحت عنوان: أدوار ومسؤوليات التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة. جامعة أم القرى. كلية التربية.ص:٢٣.

2 - موقع.(https://ar.wikipedia.org/w/index.php) الأحد.١٤٣٧/٣/٨هـ. الساعة السابعة صباحاً

3 - ملتقى شذرات، مكتبة شذرات الإلكترونية، بحوث ودراسات تربوية واجتماعية، التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة فاعلية.. وتفعيل. http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=7440. الأحد. ١٤٣٧/٣/٨هـ.

وتـشـكل التنميـة كـل الجهـود الـتي تبـذل لإحـداث سلـسلة مـن الـتغيرات الوظيفية، والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع؛ وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الطاقة المتاحة إلى أقصى بُعد يمكن؛ لتحقيق أكبر قدر من الحرية والرفاهية لهؤلاء الأفراد بأسرع من معدل النمو الطبيعي(١). والتنمية المهنية عملية مستمرة وأنشطة مصممة لزيادة المعرفة والمهارات، واتجاهات المعلمين؛ لكي تمكنهم من تحسين تدريسهم من أجل تعلم جيد(٢). وهذا ما يؤكد أهمية استمرار تنمية الجوانب المهنية للمعلم، ومن أهمها الجانب العقلي، ويقصد به: تلك العملية الموجهة، والأنشطة المصممة؛ لزيادة المعارف والمهارات المتعلقة بالجوانب العقلية للمعلم، وذلك لتمكينه من تحسين وتجويد العملية التربوية.

ولما كان لتنمية الجانب العقلي دور فاعل ـ من انعكاسٍ إيجابي على دوره، وإسهامه في بناء وتوجيه قدرات المتعلمين العقلية من إدراك، وذاكرة، وتكوين رأي أو اتجاه، وحفظ، واستنتاج، وفهم ـ أشار حبيب إلى أن " جميع الدراسات الميدانية الحديثة في الدول المتقدمة، تؤكد أن الهدف من التنمية المهنية للمعلمين هو إتاحة الفرصة للمعلم؛ لتطوير مستواه"(٣).

لذا فالمعلم يحتاج إلى عناية بتنمية جانب شخصيته العقلي، في ضوء منهج تربوي إسلامي، وفي ظل تحديات العولمة، وتحدي الإعلام الجديد المتمثل في قنوات التواصل الاجتماعي، التي تواجهه المجتمعات الإسلامية في الوقت الحالي، مما يدعو إلى ارتكاز عملية التنمية على مرتكزات تربوية مُستنبطَة من القرآن الكريم والسنة النبوية.

---

1 حسن، سعفان.(١٩٨٥م). اتجاهات التنمية في العالم العربي. الجزائر. مطبعة التقدم.ص:٤٥.

2 - إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٩م،١٤٢٩هـ).معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة، عالم الكتب.ص:٤٩٦.حرف التاء.

3 - حبيب، فاضل.(١٤٢٣هـ) صحيفة الوسط البحرينية. العدد(٣٥٨٥). الأحد ١/ يوليو/٢٠١٢م، الموافق ١١/ شعبان.

ب- موضوع الدراسة:

من خلال ما سبق يتضح للباحث أهمية تنمية الجانب العقلي للمعلم وفق مرتكزاتٍ تربوية إسلامية؛ ولهذا فالبحث الحالي ركز على استنباط أهم الدعائم والمحاور وما يمكن الاستناد عليه من مرتكزاتٍ تربوية إسلامية تنطلق منها مؤسسات التربية في عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم، ومن ثم تحديد بعض الأساليب التي تحقق ذلك، بعنوان: مرتكزات وأساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية.

ج- أسئلة البحث:

يمكن صياغة موضوع البحث في السؤال الرئيس التالي: ما مرتكزات وأساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية؟

ويمكن أن تتفرع عنه الأسئلة التالية::

س١: ماذا يقصد بتنمية الجانب العقلي للمعلم؟

س٢: ما أهم المرتكزات التربوية الإسلامية التي تنطلق منها عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم؟

س٣: ما الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية الجانب العقلي للمعلم؟

د- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

التعرف على مفهوم تنمية الجانب العقلي للمعلم.

استنباط المرتكزات التربوية الإسلامية التي تنطلق منها عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم

تحديد الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية الجانب العقلي للمعلم.

هـ- أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته مما يلي:

١- تحديد مفهوم الجانب العقلي للمعلم.

٢- معرفة أهم المرتكزات التربوية الإسلامية التي تنطلق منها عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم

٣- الوقوف على أهم الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية الجانب العقلي للمعلم.

٤- مساعدة المؤسسات التربوية ـ بمشيئة الله تعالى ـ من خلال الاستفادة من خلال الاستفادة من المنطلقات التي تنطلق منها في عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم، من خلال المنهج والتدريب والندوات والمحاضرات.

و- منهج البحث:

استفاد البحث من المنهجين الوصفي والاستنباطي، وذلك من خلال عرض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ثم الاستشهاد بها، والاستنباط منها.

ز- حدود البحث:

لتنمية الجانب العقلي للمعلم وفق المنطلقات التربوية الإسلامية دور في تحسين وجودة المخرج التعليمي، وينعكس بالتالي على جودة عمله، كما أن تنمية بقية الجوانب الشخصية الأخرى كالجانب النفسي والاقتصادي والاجتماعي ـ وفق المرتكزات التربوية الإسلامية – لها دور مكمل لذلك، وقد حدد البحث الحدود الموضوعية بحيث يشمل استنباط مرتكزات وأساليب يُنطلق منها في تنمية الجانب العقلي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية.

ح- تحديد المصطلحات:

مرتكزات تنمية الجانب العقلي للمعلم:

هي مجموعة من الدعائم، والمحاور، وما يمكن الاستناد إليه في ضوء المستنبط من القرآن الكريم والسنة النبوية، يُنطلق منها في عملية تحسين وتطوير الجانب العقلي للمعلم، وذلك من أجل حماية العقل، وتنميته، وتكوين عقليته.

المبحث الثاني: المدخل إلى البحث ويشمل على:

أولاً: مفهوم التربية العقلية

ثانيًا: مفهوم تنمية الجانب العقلي للمعلم

ثالثًا: مرتكزات تنمية الجانب العقلي للمعلم

يرتبط مفهوم مرتكزات تنمية الجانب العقلي للمعلم بعدة مفاهيم يلزم الوقوف عليها؛ للوصول لمفهوم مرتكزات تنمية الجانب العقلي للمعلم:

أولاً: مفهوم التربية العقلية:

هي التربية التي تهدف إلى إكساب المتعلم المقومات التي تساعده في تكوين العقلية السليمة القادرة، والواعدة التي تستطيع التمييز بين الخطأ والصواب، والتي لديها القدرة على أخذ القرارات العقلانية الموضوعية الصحيحة [(١)].

وأشار الزهراني إلى أن المقصود بالتربية العقلية: " توجيه العقل وتنشئته، بحيث تتحرك النفس، وتتفاعل مع هذا الفكر في منظومة متكاملة متجانسة من أجل تحقيق النمو المتوازن للشخصية المسلمة بما يتوافق مع متطلبات الدنيا والآخرة"[(٢)].

1 - إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٩م، ١٤٢٩هـ).معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. مرجع سابق.ص:٣٠٩. حرف التاء.

2 - الزهراني، بن محمد.(٢٢- ١٤٢٧/٢٤هـ، الموافق ٢١ – ٢٣/ فبراير /٢٠٠٦م). الأسس الفكرية لأساليب التربية العقلية من منظور الفكر الإسلامي وتطبيقاتها الإسلامية. ج٣.بحث مقدم لمؤتمر التربية الإسلامية وبناء المسلم المعاصر، جامعة أم القرى، معهد البحوث الإسلامية، وإحياء التراث الإسلامي.ص:٥٨٦.

بينما أكد محمود بأنها تلك التربية التي تهتم بالعقل وتغذيته، وتمده بأساليب نشاطه وحيوته، وتعطيه القدرة على النظرة، والتأمل، والتدبر، والتحليل، والاستنتاج، أي تنمية قدراته واستعداداته[1].

ووضحت القيلوبي بأنها الرعاية الموجهة نحو القدرات والملكات العقلية، والكشف عن استعدادات الفرد ومواهبه، وتنميتها، وإكسابه مهارات جديدة، من خلال العمليات العقلية التي يقوم بها[2].

وأشارت أسرة بأنها تربية استثمارية للقوى الكامنة في العقل الإنساني، تهدف إلى توجيه العمليات العقلية للتفاعل فيما بينها تفاعلاً يتولد منه تنمية متكاملة للقدرات العقلية[3].

ومن خلال ما سبق يتضح أن التربية العقلية جزء من التربية بمفهومها الشامل، وهي تلك العملية الموجهة لبناء عقلية الفرد، والمساهمة في اكتمال شخصيته؛ ليقوم بدوره الاجتماعي، والتربوي تجاه نفسه، ومجتمعه الذي يعيش فيه.

ويدور مفهوم التربية العقلية حول المحاور الآتية:

١- اكتشاف القوى الكامنة في العقل الإنساني المتمثلة في التأمل والتدبر والتحليل والاستنتاج.
٢- العمل على تنمية تلك القوى، ومن ثم توجه العمليات العقلية؛ لكي تتفاعل فيما بينها؛ للوصول إلى مرحلة التطوير والتحسين المتكامل للقدرات العقلية.

---

1 - محمود، علي عبدالحليم. (١٤١٥). تربية الناشئ المسلم. ط٣.دار الوفاء. المنصورة. ص:٢٥٩.

2 - قيلوبي، أماني محمد. التربية العقلية في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. قسم التربية الإسلامية والمقارنة. ١٤٢٥هـ. ص:١٦.

3 - أسرة، إيمان بنت زكي عبدالله. منهجية التدبر في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مجال التربية العقلية لطالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. قسم التربية الإسلامية والمقارنة. ١٤٣٠هـ. ص:١٦.

٣- إكساب الفرد مهارات وقدرات عقلية جديدة.

ثانياً: مفهوم تنمية الجانب العقلي للمعلم:

هي تلك العملية التي تستهدف تطوير جانب المعلم العقلي، من أجل تحسين وتجويد مخرجات العملية التربوية، وذلك من خلال حماية عقله، وتنميته، وتكوين عقليته.

وجاء القرآن الكريم بتحرير العقل من القيود وتقليد الغير مما يتسبب في حجب الحقائق، وتعطيل العقل عن التفكير، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ (سورة البقرة آية: ١٧٠).

كما وضح القرآن الكريم أن التقليد دون تبين أو تثبت يقود لتعطيل العمليات العقلية، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَىِّۚ فَمَن يَكْفُرْ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤْمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسْتَمْسَكَ بِٱلْعُرْوَةِ ٱلْوُثْقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة آية: ٢٥٦). فالدخول في الإسلام قائم على القناعة، والقناعة لا يمكن أن تتم دون عملية تفكير، ودون إعمال للعقل. ولذلك كان من الأهمية بمكان الاهتمام بعملية تنمية جانب المعلم العقلي تنمية تطويرية تحسينية، تنطلق من مرتكزات مرجعية تحكمها ثقافة المجتمع الإسلامي، وفق العمليات التنموية التالية:

١- عملية تأهيل المعلم من قبل المؤسسات المعنية بإعداده، قبل ممارسة المهنة وفق المرتكزات التربوية إسلامية.

٢- عملية رصد جوانب القصور من خلال ممارسات المعلم المهنية أثناء ممارسة المهنة.

٣- عملية معالجة جوانب القصور، وتعزيز جوانب القوة مما يساعد المعلم على حل الكثير من المشاكل التي تقابله من أجل تحسين أدائه التعليمي.

ثالثاً: مرتكزات تنمية الجانب العقلي للمعلم:

١- المرتكزات في اللغة:

تدل كلمة مرتكزات في اللغة على بعض المعاني والدلالات المتعددة، وبالرجوع إلى (لسان العرب) تجد جملة من المعاني للمرتكز، وبعض مشتقاته، منها: " مَرْكَزُ الرجل: موضعُه. يقال: أَخَلَّ فلانٌ بِمَرْكَزِه. وارْتَكَزْتُ على القوس إِذا وضعت سِيَتَها بالأَرض ثم اعتمدت عليها. ومَرْكَزُ الدائرة: وَسَطُها. والمُرْتَكِزُ الساقِ من يابس النبات: الذي طار عنه الورق. والمُرْتَكِزُ من يابس الحشيش: أَن ترى ساقًا وقد تطاير عنها ورقها وأَغصانها. ورَكَزَ الحَرُّ السَّفا يَرْكُزه رَكْزًا: أَثبته في الأَرض، قال الأَخطل:

فلما تَلَوَّى في جَحافِلِه السَّفا وأَوْجَعَه مَرْكُوزُه وذَوابِلُهْ

وما رأَيت له رِكْزَةَ عَقْلٍ، أي: ثَباتَ عقل. قال الفراء: سمعت بعض بني أسد يقول: كلمت فلانًا فما رأَيت له رِكْزَةً؛ يريد ليس بثابت العقل"[١]. وجاء في مقاييس اللغة: " والمرتَكِز يابس الحشيش الذي تكسَّرَ ورَقُه وتطايَرَ. ومعناه أنه ذَهَب منه ما ذهبَ وارتكز هذا، أي: ثَبَت[٢]. وجاء في قاموس المعاني "مرتكز اسم متكأ، بمعنى دعامة، ومستند إلى، ومحور"[٣].

وخلاصة المعاني اللغوية التي وردت في بعض قواميس تدور حول الموضع والمُعتمد، والوسط، والثبات، والمتكأ، والدعامة، والمستند. وكل هذه المعاني تقترب من معنى القاعدة التي تقوم عليها الأشياء، ولا يمكن قيامها إلا بوجودها.

---

1 - ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي.(١٤١٤هـ).ط٣.لسان العرب.ج٥.بيروت. دار صادر. مادة ركز. ص: ٣٥٥.

2 - ابن زكريا، أبو الحسين أحمد بن فارس.(١٤٢٣هـ/٢٠٠٠م).معجم مقاييس اللغة. تحقيق عبدالسلام محمد هارون.ج٢.باب الراء والكاف وما يثلثهما، مادة ركز. طبعة اتحاد الكتاب العرب. ص:٢٨٠.

3 - موقع قاموس المعاني رابط (www.almaany.com/)وقت الدخول يوم الأحد:٢ / ٣ / ١٤٣٧هـ، الساعة السابعة صباحًا.

٢- مرتكزات تنمية الجانب العقلي للمعلم:

هي مجموعة من الدعائم، والمحاور، وما يمكن الاستناد إليه في ضوء المستنبط من القرآن الكريم والسنة النبوية، يُنطلق منها في عملية تحسين وتطوير الجانب العقلي للمعلم، وذلك من أجل حماية عقله، وتنميته، وتكوين عقليته.

المبحث الثالث:

مرتكزات التربية الإسلامية المتعلقة بتنمية الجانب العقلي للمعلم.

ويشمل على:

أولاً: مرتكز التثبت.

ثانيًا: مرتكز الوسطية.

ثالثًا: مرتكز المرجعية.

رابعًا: مرتكز إعمال العقل.

خامسًا: مرتكز الحرية وإبداء الرأي.

أولاً: مرتكز التثبت:

يقصد به التبين من صحة ونقل الخبر، أو الإفادة عن بعض التساؤلات التي تحتاج للتثبت من الخبر من مظانه الصحيحة. وتبدو أهمية مرتكز التثبت للمعلم، كونه يمثل النموذج القدوة للمتعلمين من جهة، ويمثل جودة في نوعية التعليم الذي يقدمه لطلابه. فانطلاق التنمية من التثبت في النقل مطلب وضرورة، فقد أورد ابن كثير عن قتادة في قوله تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ (سورة الإسراء:آية:٣٦) أنه قال: لا تقل رأيت ولم تر، وسمعت ولم تسمع، وعلمت ولم تعلم، فإن الله تعالى سائلك عن ذلك[1]. وقد وجه القرآن

1 - ابن كثير، إسماعيل (١٤١٧هـ). تفسير القرآن العظيم. بيروت. دار الفكر.ج٣.ص:٤٣.

الكريم إلى التثبت، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ صَبَرُواْ حَتَّىٰ تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ ۚ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (سورة الحجرات:آية:٥). فتبيّنوا: أي: تثبتوا، قبل أن تقولوا أو أن تفعلوا أو تحكموا(١). وأشار الرسول صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه: (من كذب علي متعمدًا فليتبوأ مقعده من النار)(٢)؛ لذلك يجب التثبت من الخبر والتبين من صحته وثبوته، ثم بعد ذلك نقله، والإجابة على تساؤله إجابة واضحة لا تدع مجالاً للشك والريب لدى المتعلم.

وفي التثبت حماية للمجتمع من انتشار الإشاعات والأباطيل في المجتمع، وشيوع الفرقة بين أفراده. وانطلاق التنمية المستمرة للجانب العقلي للمعلم في ضوء مرتكز التثبت مطلب في ظل سرعة نقل الأحداث، خاصة مع ظهور وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة، مما نتج عن ذلك مخرجات سلوكية خاطئة فيما يتعلق بنقل الخبر دون تثبت، والتي قد تُحدث الكثير من القلق لدى المتعلم، وتقود إلى جيل يفتقد العقلانية والرصانة؛ ولذلك يلزم التثبت وفق المعايير التالية:

١- البحث عن صحة الخبر في مظانه ومراجعه.

٢- عدم العجلة في نقل الخبر قبل التثبت.

٣- بناء الحكم على الخبر بعد التيقن من صحته.

ثانيًا: مرتكز الوسطية:

جعل الله سبحانه وتعالى أمة الإسلام أمة وسطًا بنص القرآن الكريم، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ (سورة البقرة آية: ١٤٣) قال ابن كثير في تفسير الآية:

---

1 - الجزائري، أبو بكر جابر. (١٤٢٤هـ).أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير.ج٢. المدينة المنورة. دار العلوم والحكم.ص:١٥٠٢.

2- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٤هـ).صحيح البخاري. كتاب الأدب. باب من سمى بأسماء الأنبياء بيروت. دار الفكر. رقم الحديث:٦١٩٧.

"والوسط هنا: الخيار والأجود [1]، وذكر الطبري في معرض تفسيره لهذه الآية: إنما وصفهم الله تعالى بأنهم وسط؛ لتوسطهم في الدين، فلا هم أهل غلو، ولا أهل تقصير، ولكنهم أهل توسط واعتدال فيه، فوصفهم الله بذلك، إذ كان أحب الأمور إلى الله أوسطها[2]. وأكد النبي - صلى الله عليه وسلم - على التوسط في السلوك التشريعي، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه: (جاء ثلاثة رهط إلى بيوت أزواج النبي صلى الله عليه وسلم - يسألون عن عبادة النبي - صلى الله عليه وسلم - فلما أخبروا كأنهم تَقَالُّوها، فقالوا: وأين نحن من النبي - صلى الله عليه وسلم - قد غُفِرَ له ما تقدم من ذنبه وما تأخر، قال أحدهم: أما أنا فإني أصلي الليل أبدًا، وقال آخر أنا أصوم الدهر ولا أُفطر وقال آخر: أنا اعتزل النساء فلا أتزوج أبدًا، فجاء النبي - صلى الله عليه وسلم - إليهم، فقال: (أنتم الذين قلتم كذا وكذا؟ أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأُفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني)[3]. وأرشدهم الرسول - صلى الله عليه وسلم - إلى مرتكز الوسطية في الحياة، فبها تستقيم حياة الفرد. وروى عروة بن الزبير عن عائشة - رضي الله عنهما - أنها قالت:(ما خُيّر رسول الله - صلى الله عليه وسلم - بين أمرين إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثمًا، فإن كان إثمًا كان أبعد الناس منه، وما انتقم رسول الله - صلى الله عليه وسلم - لنفسه إلا أن تنتهك حرمة الله فينتقم لله بها)[4]. فكان منهجه - صلى الله عليه وسلم - في جميع شؤون الحياة التيسير لا

---

1 - بن كثير. تفسير القرآن العظيم. مرجع سابق.ج٤ ،ص:٢٤٢.

2 - الطبري، محمد بن جرير(١٤١٧هـ). جامع البيان عن تأويل آي القرآن.ج٢. بيروت. دار الفكر.،ص:٢٦.

3 - البخاري. صحيح البخاري. مرجع سابق. كتاب النكاح. باب الترغيب في النكاح لقوله عز وجل: "فأنكحوا ما طاب لكم من النساء". رقم الحديث:٥٠٦٣.

4 - المرجع السابق. كتاب المناقب. باب صفة النبي صلى الله عليه وسلم. رقم الحديث:٣٥٦٠.

تشديد ولا إفراط، فالوسطية تعني أن يكون المرء " وسط في الاعتقاد والتصور، وسط في التعبد والتنسك، وسط في الأخلاق والآداب، ووسط في التشريع والنظام[1].

وتنمية عقلية المعلم وفق مرتكز الوسطية مطلب وضرورة، يجب أن تستشعره مؤسسات التربية؛ فتقوم بدورها في عملية التنمية وفق قاعدة لا غلو ولا تقصير، مما يسهم بالتالي في جملة من الآثار الإيجابية المنعكسة على المعلم والمجتمع، منها:

١- قيام المعلم بدوره الإصلاحي والتطويري داخل المؤسسة التربوية.

٢- صيانة أفراد المجتمع من الغلو والتطرف الفكري والسلوكي.

٣- خفوت جوانب القصور والخلل.

ثالثًا: مرتكز المرجعية:

مرتكز المرجعية للمعلم في المجتمع المسلم ذو أهمية تستدعي تربية عقليته في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، وقد حددت التربية الإسلامية مرجعًا وإطارًا لعملية تنمية الجانب العقلي للمعلم، متمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية؛ وذلك صيانة لأفكار المعلم، وحماية لعقله، وتُمثل: "المبادئ والتوجهات والإرشادات والقواعد العامة، والمقاصد القرآنية هي الخلفية التي يستمد منها النظام السياسي ومؤسساته اتجاهاته في تنظير ورسم السياسات المختلفة...."[2]، حيث يلزم" رد أمور الإنسان إلى القرآن نستوحي من توجيهاته دعائم بناء الشخصية، وبناء المجتمع"[3]. وهذا ما أوصى به مؤتمر الاعتصام بالكتاب والسنة في ختام المؤتمر، باعتماد

1 - موقع شبكة السنة النبوية وعلومها. الملفات العلمية. الوسطية في ضوء السنة. مقال بعنوان مفهوم الوسطية ومظاهرها. رابط: http://www.alssunnah.com. تاريخ ويوم الدخول: الأحد. ٢٣ / ٣ /١٤٣٧هـ. الساعة ٩ مساءً.

2 - جبر، محمد أمين.(١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م).حول المرجعية القرآنية تحديد المفهوم. القاهرة. مكتبة الشروق الدولية.ص:١٥.

3 - المرجع السابق.ص:١٣٩.

القـرآن والـسنة النبويـة الـصحيحة مرجعيـة للحيـاة الإسـلامية في العقيـدة والـشريعة والأخـلاق، مـع ضـرورة فهـم مـا ورد فيهمـا مـن أحكـام وتـشريعات في ضـوء المقاصـد الكليـة للـشريعة، وكـذلك إلى فهـم الإسـلام فهمًـا شـاملاً، كمـا أنزلـه الله علـى رسوله بوصفه عقيدة وشريعة، علمًا وعمـلاً، عبـادة ومعاملـة، ثقافـة وأخلاقًـا، دعـوة ودولـة، دينًا ودنيـا، حضـارة وأمـة[1]. ولـذلك وجـه رسـول ـ الله صلـى الله عليـه وسـلم ـ بمرجعية الوحي، والتمسك بها، وهـي بمثابـة سـلوك الطريـق الـصحيح، فقـال صلـى الله عليه وسلم: (تركت فيكم ما إن اعتصمتم به فلن تضلوا أبدًا كتاب الله وسـنة نبيـه)[2]. وهـذا التوجيـه لا يحـصر المرجعيـة في الـوحي المنقـول، وإنمـا فـتح المجـال للاجتهاد بالـرأي، ويكون هذا الـرأي في إطار المرجعية المحفوظـة بـالوحي الـسماوي، وهـذا مـا أشـار إليـه الـدريني في أن المرجعيـة تتمثـل في قـسمين:" نقلـي (نـصوص)، وعقلي، أي للرأي مدخل في تكوينه وتقديره، أو بعبارة أخرى: وحي ورأي"[3].

رابعًا: مرتكز إعمال العقل:

تتميز التربية الإسـلامية باهتمامها بالعقـل مكانـةً، حيـث أشـاد الله سـبحانه وتعـالى بالعلمـاء في قولـه تعـالى، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ﴾ (سورة المجادلـة آيـة: ١١)، وقـال تَعَالَىٰ: ﴿ أَمَّنۡ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ سَاجِدٗا وَقَآئِمٗا يَحۡذَرُ ٱلۡأٓخِرَةَ وَيَرۡجُواْ رَحۡمَةَ رَبِّهِۦۗ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ

1 - (٢٥/ جمادى الأولى/١٤٣١هـ) صحيفة الرياض. صفحة منارات. مقال عن اختتام أعمال مؤتمر الاعتصام بالكتاب والسنة بكوالمبور. العدد: ١٥٦٤٩.

٤- محمد ناصر الدين الألباني.(١٤١٥هـ).صحيح الترغيب والترهيب.ج١. مكتبة المعارف للنشر. الرياض. كتاب الترغيب في اتباع الكتاب والسنة. رقم الحديث:١٠..

3 - الدريني، فتحي.(١٣٩٦هـ/١٩٧٦م).أصول التشريع الإسلامي ومناهج الاجتهاد. مطبعة دار الكتب. ص:١١.

إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٩﴾ ﴾ (سورة الزمر آية: ٩) ودورًا وقيمة في قوله تعالى: ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ قَآئِمَۢا بِٱلْقِسْطِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (سورة آل عمران آية: ١٨)، وفي المقابل أنكر الله سبحانه وتعالى على من يقتدي ويقتفي أثر من ليس له فهم ولا هداية[1] كما في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ (سورة البقرة آية: ١٧٠) وهي دعوة صريحة لذم التقليد الأعمى، ودعوة لإعمال العقل.

وفي قوله تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَاۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴾ (سورة الحج آية: ٤٦)، أورد ابن كثير في تفسيره أن السير بالبدن وبالفكر، ودعاهم؛ لأخذ العبرة مما حدث للأمم السابقة، وختم الآية بأن العمى ليس عمى البصر، وإنما عمى البصيرة، وإن كانت القوة الباصرة سليمة[2]، وهي دعوة للتحرر من التقليد، والبعد عن الأوهام.

وإضافة إلى ما تم الاستشهاد به في إعمال العقل، فهناك الكثير من الآيات خُتمت بالدعوة الصريحة لإعمال العقل، ومنها على سبيل المثال:

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ﴾ (سورة النحل آية: ٦).

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَقَد تَّرَكْنَا مِنْهَآ ءَايَةًۢ بَيِّنَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ (سورة العنكبوت آية: ٣٥).

---

1 - ابن كثير. تفسير بن كثير. مرجع سابق.ج١. ص:٢١٠.

2 - ابن كثير. تفسير بن كثير. مرجع سابق. ج٣. ص:٢٣٨.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ يُرِيكُمُ ٱلْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَيُحْىِۦ بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ (سورة الروم آية: ٢٤).

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلًا مِّنْ أَنفُسِكُمْ ۖ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُم مِّن شُرَكَآءَ فِى مَا رَزَقْنَـٰكُمْ فَأَنتُمْ فِيهِ سَوَآءٌ تَخَافُونَهُمْ كَخِيفَتِكُمْ أَنفُسَكُمْ ۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْـَٔايَـٰتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ (سورة الروم آية: ٢٨).

وفي المقابل ختمت الكثير من الآيات القرآنية بذم من لا يعمل عقله بالنص الصريح لكلمة العقل، ومنها على سبيل الاستشهاد:

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴿١٧٠﴾ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً ۚ صُمٌّۢ بُكْمٌ عُمْىٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ (سورة البقرة آية: ١٧٠ – ١٧١).

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلْبُكْمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ (سورة الأنفال آية: ٢٢)

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَن تُؤْمِنَ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ وَيَجْعَلُ ٱلرِّجْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ (سورة يونس آية: ١٠٠)

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَـٰرُ وَلَـٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴾ (سورة الحج آية:٤٦)

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُنَادُونَكَ مِن وَرَآءِ ٱلْحُجُرَٰتِ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ (سورة الحجرات آية:٤)

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿لَا يُقَٰتِلُونَكُمۡ جَمِيعًا إِلَّا فِي قُرٗى مُّحَصَّنَةٍ أَوۡ مِن وَرَآءِ جُدُرِۭۚ بَأۡسُهُم بَيۡنَهُمۡ شَدِيدٞۚ تَحۡسَبُهُمۡ جَمِيعٗا وَقُلُوبُهُمۡ شَتَّىٰۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمۡ قَوۡمٞ لَّا يَعۡقِلُونَ﴾ (سورة الحشر آية: ١٤).

وقد أشار القرآن الكريم إلى أهمية إعمال العقل، فقد تكررت الكلمة ومشتقاتها في مواضع كثيرة لا يمكن حصرها في هذا البحث، بالإضافة للآيات القرآنية التي تتصل بالعمليات العقلية كالتفكر، والتأمل، والنظر بتمعن في آيات الله تعالى، وفي مخلوقاته، وفي الكون ومحيطه.

ومن هذه المنطلقات يُعد إعمال العقل مرتكزًا مهمًا لعملية تنمية الجانب العقلي للمعلم، ويجب أن يوضع في حسبان مؤسسات التربية أهمية هذا المرتكز؛ لما له من آثار تربوية منعكسة على المعلم وأدائه ومجتمعه، ومنها:

١- جودة مخرج وأداء المعلم.

٢- تفتح عقول المعلمين، بحيث تساير العصر ومستجداته، وإمكانية تقبل النافع منها.

٣- المساهمة في رقي فهم ووعي فكر أفراد المجتمع، وبالتالي ينعكس على نهوض المجتمع، وتطوره.

خامسًا: مرتكز الحرية وإبداء الرأي:

الحرية بمدلولها الحقيقي تقود إلى احترام رأي الفرد، ووجوده، بحيث لا ينعدم فكره، وعقله، ويصبح تابع لغيره، وهي منحة إلهية، وليست هبة يهبها البشر بعضهم لبعض.

والحرية في المجال التربوي تعني إتاحة أكبر مجموعة ممكنة من الخيارات أمام الفرد؛ ليستطيع اختيار الخبرة التي تناسب استعداداته الجسمية والنفسية

والعقلية والاجتماعية، كما أنها في المجال التعليمي حق ممارسة الخبرات المكتسبة في العائلة والمختبر والمجتمع[1].

وحرية الرأي كمرتكز لتنمية الجانب العقلي للمعلم من خلال الارتقاء بفكرهم؛ ليتمكنوا من الاستماع واحترام آراء الآخرين، والقدرة على النقاش والحوار. وإهمال هذا المرتكز يقود إلى سلبية في الفكر، وخمول في العقل، والتعدي على حريات الآخرين بشكل وآخر. ولجعل مرتكز الحرية أحد المرتكزات المهمة للتنمية، يلزم مراعاة ما يلي:

١- مشاركة المعلمين في الحوارات والنقاشات، وترك مساحات لهم لإبداء آرائهم، والتعبير عنها في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

٢- قياس مدى ما يمتلكه المعلمون من مهارات الحوار والتواصل والاستماع، وتعزيز وتطوير جوانب القصور لديهم.

٣- إنشاء مركز للحوار بالمدرسة بالتعاون مع مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، وإيجاد شراكة معه؛ لنشر ثقافة الحوار، وحرية إبداء الرأي في مجتمع المدرسة.

1 - المرصفي، محمد علي محمد، (١٤٠٩هـ)، من المبادئ التربوية في الإسلام، جدة، دار المجتمع، ص:٤٤.

المبحث الرابع:

أساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم.

تتعدد أساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم، وذلك بالتنويع بين الأساليب التربوية الدافعة لإثارة فكره؛ لكي يتفاعل مع جوارحه، وبالتالي تحفيزه وحثه على ذلك من خلال:

أولاً: المحاضرات والندوات:

تُعد المحاضرات والندوات من الأساليب التي تساهم في تنمية الجانب لعقلي للمعلم، وذلك لأنها توفر الوقت والجهد([1]) حين استخدامها، ويزداد تأثيرها بناءً على نوعية اختيار المحاضر أو أعضاء الندوة.

ثانيًا: أسلوب التدريب:

يمثل التدريب جانبًا مهمًا في تنمية الجانب العقلي للمعلم، وذلك من خلال تصميم حقائب المعرفة النظرية الجيدة، والمعدة من قبل متخصصين في تصميم الحقائب، ومتخصصين في الجانب المعرفي، ثم التدريب عليها، ثم التطبيق العملي لذلك وممارسة المبادئ والقيم المرادة، وهذا ما يضفي عليها جانب القوة في التأثير والاستفادة، بحيث لا يلزم أن يُقتصر في تقديم المعرفة بصورتها النظرية "إنما يجب أن يتعدى ذلك؛ ليربط بين الفكر والعمل والنظرية والتطبيق"([2]). والتدريب ينقسم إلى قسمين:

١- التدريب أثناء مرحلة الإعداد، وهو بمثابة التأهيل قبل مزاولة العمل.

١- UniversIty of Oxford, Staff Development, Op.,Mp.10

2 - الشريف، دنيا شاكر بن هزاع العبدلي. (١٤٢٧هـ). دور المدرسة الابتدائية في التنشئة السياسية من منظور التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية، ص:١٥٠.

٢- التدريب أثناء قيامه بعمله كمعلم، وذلك من أجل تعهده الخبرات المعرفية والمهنية ومتابعتها، وكشف جوانب القصور.

وعن طريق التدريب يتم تنمية المهارات والمعارف المطلوب تنميها، فركب الحياة لا يتوقف، والتطور العلمي مستمر، ومسايرة الطور العملي تُلزم المعلم التزود بالخبرات والدراسات؛ ليضيفها لرصيده الحالي؛ ليتمكن من تحسين جودة المخرج التعليمي.

ثالثًا: أسلوب التشجيع والمكافأة:

تشجيع المعلم المطور لمهاراته ومعارفه يستحق التشجيع، وذلك لمواصلة جهوده في التنمية الذاتية، بهدف تحسين وجودة تدريسه لطلابه، كما وينبغي ربط عملية التنمية الذاتية بحوافز معنوية، ومادية، كما يمنح المعلم امتيازات تدفعه لبذل المزيد من التطوير الذاتي، وتساعد في تحفيز وتشجيع محيط عمله.

رابعًا: أسلوب الحوار:

الحوار من أهم الأساليب المؤثرة في توجيه الإنسان عمومًا، وفي عملية بناء الجانب العقلي للمعلم على وجه الخصوص، وذلك؛"لأن الحوار أحد أركان الفهم والاقتناع، والاقتناع عن طريق العقل والمنطق أحد أركان السلوك"([1]).ولذلك فإن الحوارات الهادفة تترك الأثر المنعكس على أداء المعلم، والمتعدي لعقلية المتعلمين الذين يقوم المعلم بتعليمهم، فيقرر في عقولهم معايير عقلية تجاه أي قضية، أو أحداث جارية، أو مطروحة أمام المتعلم؛ لكي يتخذ موقفًا، ومنها:

١- عدم ترديد المعلومات دون فهم لمضمونها.

٢- إمكانية تحليل المعلومات من خلال المعطيات الموجودة.

---

1 - الخطيب، محمد شحات.(١٤٢١هـ/٢٠٠٠مـم).أصول التربية الإسلامية. ط٢.الرياض.دار الخريجي للنشر والتوزيع. ص: ٥٨.

٣- اتخاذ القرار على بناء على ما تقدم من فهم وتحليل.

ويمكن تفعيل أسلوب الحوار عن طريق البرامج التدريبة المعدة له من قبل الجهات المتخصصة في ذلك، كمركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، وما يقدم من برامج متميزة في نشر ثقافة الحوار بين أفراد المجتمع.

ومن المظاهر السلبية لإهمال أسلوب الحوار الانطوائية والعزلة، والغربة عن معايشة المجتمع، وبالتالي يقود إلى إنتاج عضو غير نافع بالمجتمع، مما يحتم أهمية نشر ثقافة الحوار؛ لتنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية مع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

الخاتمة

أ- النتائج: في ضوء ما سبق من محاور البحث وعرض ما شملته بعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية من استنباط مرتكزات وأساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم، وأهميتها في نجاح العملية التعليمية؛ توصل البحث إلى النتائج التالية:-

١- أن مرتكزات تنمية الجانب العقلي من الثوابت التي يلزم تنمية جانب المعلم العقلي في ضوئها.

٢- تستهدف عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم تحسين وتجويد مخرجات العملية التربوية التي يمارسها، وذلك من خلال حماية عقله، وتنميته، وتكوين عقليته.

٣- تدور المعاني اللغوية للمرتكزات حول الموضع والمُعتمد، والوسط، والثبات، والمتكأ، والدعامة، والمستند.

٤- تمثل مرتكزات تنمية الجانب العقلي الدعائم، والمحاور، وما يمكن الاستناد إليه، وما يستنبط من القرآن الكريم والسنة النبوية.

٥- يقوم مرتكز التثبت على البحث عن صحة الخبر في مظانه ومراجعه، وعدم العجلة في نقل الخبر قبل التثبت، وبناء الحكم على الخبر بعد التيقن من صحته.

٦- تنمية عقلية المعلم وفق مرتكز الوسطية مطلب وضرورة، مما يسهم بالتالي إلى جملة من الأثار الإيجابية المنعكسة على المعلم والمجتمع من خلال قيام المعلم بدوره الإصلاحي والتطويري داخل المؤسسة التربوية، صيانة أفراد المجتمع من الغلو والتطرف الفكري والسلوكي، خفوت جوانب القصور والخلل.

٧- مرتكز المرجعية للمعلم في المجتمع المسلم ذو أهمية تستدعي تربية عقليته في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية

٨- إعمال العقل يعد مرتكزًا مهمًا لعملية تنمية الجانب العقلي للمعلم، وذلك لجودة مخرج وأداء المعلم، وتفتح عقول المعلمين، بحيث تساير العصر ومستجداته، وإمكانية تقبل النافع منها، كما ويسهم في رقي فهم، ووعي أفراد المجتمع، وبالتالي ينعكس على نهوض المجتمع، وتطوره.

٩- الحرية وإبداء الرأي مرتكز مهم لتنمية الجانب العقلي للمعلم من خلال الارتقاء بفكرهم؛ ليتمكنوا من الاستماع واحترام الآخر، والقدرة على النقاش والحوار.

١٠- تتعدد أساليب تنمية الجانب العقلي للمعلم، وذلك بالتنويع بين الأساليب التربوية الدافعة لإثارة فكره؛ لكي يتفاعل مع جوارحه، وبالتالي تحفيزه وحثه على ذلك من خلال: أسلوب المحاضرات والندوات، وأسلوب التدريب، وأسلوب التشجيع والمكافأة، أسلوب الحوار.

ب- بناء على ما سبق من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- الالتزام بالمرجعية التربوية الإسلامية في إعداد المعلم المسلم في جميع جوانب شخصيته.

٢- الاهتمام باستمرار عملية تنمية الجانب العقلي للمعلم.

٣- ضرورة التركيز على مرتكزات تنمية الجانب العقلي للمعلم المستنبطة من القرآن الكريم، والسنة النبوية، في بناء وتنمية الجانب العقلي للمعلم.

٤- الاهتمام بأساليب المحاضرات والندوات، وأسلوب التدريب، وأسلوب التشجيع والمكافأة، وأسلوب الحوار، المساهمة في تنمية جانب المعلم العقلي، وفق المرتكزات التربوية الإسلامية.

ج- مقترحات البحث.

اقترح البحث ما يلي:

١- مرتكزات تنمية الجانب الروحي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية.

٢- مرتكزات تنمية الجانب الاجتماعي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية.

٣- مرتكزات تنمية الجانب الخلقي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية.

٤- مرتكزات تنمية الجانب النفسي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية.

٥- مرتكزات تنمية الجانب السياسي للمعلم في ضوء التربية الإسلامية.

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

المصادر والمراجع الأخرى.

١- إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٩م، ١٤٢٩هـ).معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة، عالم الكتب.

٢- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي.(١٤١٤هـ)ط٣. لسان العرب. ج٥.بيروت. دار صادر.

٣- أحمد بن سعد آل مفرح. (٢٣- ١٤٣٤/١٠/٢٤هـ). ورقة عمل بعنوان التعليم على قاطرة التمهين. مقدمة للمؤتمر الرابع لإعداد المعلم تحت عنوان: أدوار ومسؤوليات التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة. جامعة أم القرى. كلية التربية.

٤- أسرة، إيمان بنت زكي عبدالله. منهجية التدبر في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مجال التربية العقلية لطالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. قسم التربية الإسلامية والمقارنة. ١٤٣٠هـ.

٥- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٤هـ).صحيح البخاري. بيروت. دار الفكر.

٦- ابن كثير، إسماعيل. (١٤١٧هـ). ط٩. تفسير القرآن العظيم. بيروت. دار المعرفة.

٧- ابن زكريا، أبو الحسين أحمد بن فارس.(١٤٢٣هـ/٢٠٠م).معجم مقاييس اللغة. تحقيق عبدالسلام محمد هارون.ج٢.باب الراء والكاف وما يثلثهما، مادة ركز. طبعة اتحاد الكتاب العرب.

٨- جبر، محمد أمين.(١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م).حول المرجعية القرآنية تحديد المفهوم. القاهرة. مكتبة الشروق الدولية.

٩- الجزائري، أبو بكر جابر. (١٤٢٤هـ).أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير.ج٢. المدينة المنورة. دار العلوم والحكم.

١٠- الخطيب، محمد شحات.(١٤٢١هـ/٢٠٠٠مـم).ط٢ أصول التربية الإسلامية. الرياض. دار الخريجي للنشر والتوزيع.

١١- الدريني، فتحي. (١٣٩٦هـ/١٩٧٦م).أصول التشريع الإسلامي ومناهج الاجتهاد. مطبعة دار الكتب.

١٢- حسن، سعفان.(١٩٨٥). اتجاهات التنمية في العالم العربي. الجزائر. مطبعة التقدم.

١٣- الشريف، دنيا شاكر بن هزاع العبدلي. (١٤٢٧هـ). دور المدرسة الابتدائية في التنشئة السياسية من منظور التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية.

١٤- الطبري، محمد بن جرير(١٤١٧هـ). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. بيروت. دار الفكر.

١٥- قيلوبي، أماني محمد. التربية العقلية في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. قسم التربية الإسلامية والمقارنة. ١٤٢٥هـ.

١٦- محمد ناصر الدين الألباني(١٤١٥هـ): صحيح الترغيب والترهيب. مكتبة المعارف للنشر. الرياض.

١٧- محمود، علي عبدالحليم. (١٤١٥هـ). تربية الناشئ المسلم. ط٣.دار الوفاء. المنصورة.

١٨- المرصفي، محمد علي محمد، (١٤٠٩هـ)،من المبادئ التربوية في الإسلام، جدة، دار المجتمع.

١٩- الزهراني، عبدالله بن محمد.(٢٢- ٢٤/ ١٤٢٧هـ، الموافق ٢١ – ٢٣/ فبراير/ ٢٠٠٦م). الأسس الفكرية لأساليب التربية العقلية من منظور الفكر الإسلامي وتطبيقاتها الإسلامية. ج٣.بحث مقدم لمؤتمر التربية الإسلامية وبناء المسلم المعاصر، جامعة أم القرى، معهد البحوث الإسلامية، وإحياء التراث الإسلامي.

٢٠- حبيب، فاضل.(١٤٢٣هـ) صحيفة الوسط البحرينية. العدد(٣٥٨٥). الأحد ١/ يوليو/٢٠١٢م، الموافق ١١/ شعبان.

٢١- صحيفة الرياض. صفحة منارات. مقال عن اختتام أعمال مؤتمر الاعتصام بالكتاب والسنة بكولالمبور.

٢٢- موقع (http://www.alssunnah.com)

٢٣- موقع(http://www.shatharat.net/vb/showthread.php)

٢٤- موقع.(https://ar.wikipedia.org/w/index.php)

٢٥- موقع (www.almaany.com/)

٢٦- UniversIty of Oxford, Staff Development final draft..1996

رأس المال الفكري مدخل لتطوير أداء المعلم في المؤسسات التعليمية

(فلسفة إدارية من منظور إسلامي)

إعداد

د. أغادير سالم العيدروس

الأستاذ المساعد - قسم الإدارة التربوية والتخطيط

جامعة أم القرى

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى صياغة إطار مفاهيمي أكثر وضوحا حول رأس المال الفكري من منظور إسلامي، وإبراز دور رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم. وقد استَخدَمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائجها ما يلي:

- إثبات أن فلسفة رأس المال الفكري تحقق تطوير أداء المعلم وأن أسس هذه الفلسفة منطلقة من الفكر الإداري الإسلامي من قوله تعالى: (إن خير من استأجرت القوي الأمين) (سورة القصص: ٢٦). فالقوة ترتبط بإعداد الإمكانات للمعلم وطاقته المادية. أمّا الأمانة فترتبط بالالتزام العقائدي والسلوكي للمعلم، و يكمل أحدهما الآخر. ففي القوة تتحقق الحاجة إلى الإنجاز، بينما تَعني الأمانة تطبيق العامل للقوة من خلال القيام بسلوكيات طيّبة في المنظمة.
- رأس المال الفكري وهُم الكفاءات من المعلمين القادرين على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الخلاق والمبدع والاستراتيجي للأنظمة والعمليات والأنشطة يضيف قيمة حقيقية للمؤسسات التعليمية من خلال امتلاكها هذه الملكات الفكرية والتي تُعَد ميزة تنافسية مستدامة.
- تطرق الفكر الإسلامي لمقومات تطوير أداء المعلم التي هي عبارة عن مكونات رأس المال الفكري التي ذكرها رواد الفكر الحديث قبل الفكر الحديث، وتم ذكرها بالقرآن الكريم وهي المعرفة والهياكل والأنظمة والإجراءات والولاء).
- سبق الفكر الإداري الإسلام الفكر الحديث بأربعة عشر قرنا بالاهتمام بالعلم والمعرفة للتحسين والتطوير، حيث كان للعلم والفكر والعقل مرتبة عالية عظيمة في كتاب الله تعالى

مقدمة

الحمد لله رب العالمين القائل في محكم التنزيل }يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٍ{ المجادلة:١١) والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين الذي قال: "إنما بُعِثتُ معلما (ابن ماجه١/٢٢٩) وعلى آله وصحبه.

مما لاشك فيه أن مهنة التعليم مهنة رفيعة الشأن والمنزلة تحظى باهتمام الجميع لما لها من تأثير عظيم على حاضر الأمة ومستقبلها ويتجلّى سمو هذه المهنة ورفعتها في مضمونها الإنساني ومسلكها التربوي، يقع العبء في تطوير المجتمع وإثرائه. لأن "العلماء ورثة الأنبياء داوود ٣٦٤١). المعلم هو الذي ينقل الاتجاهات والقيم والمعارف والمهارات. لذلك يجِب تأهليه وتطويره ليصبح معلما ناجحا له دور في إحداث تطور المجتمعات ويقول سلمتو (Slameto,2014، 162) إنّ المعلم هو أحد عوامل التغيير وله دور في إحداث التغيرات الإيجابية في التفكير فلابد من تنمية مهارته لكونه مؤثرا على عقول الطلاب؛ فهو معالِج ومشكِّل للعقول ومستقبل الأمة بين يديه، فتقدم الأمة مرهون بمعلميها، ويقول الإمام الشافعي "فالمتعلم بحاجة فعلا لمرشد يعايشه ويتبعه ويقتدي به فيغرس فيه مع العلم مجموعة من الفضائل والأخلاق يتحول بها المتعلم من كائن عضوي إلى كائن اجتماعي يجد ذاتَه في العالم ويحقق به إنسانيته، فبالعلم وحده يحس الإنسان بحياته الحقيقية والطيبة". (الجرجاوي، ٢٠٠٥)

فتطوير المعلم وتنميته ضرورة حضارية تفرضها متطلبات العصر ولا يمكن تصور مجتمع متقدم في إمكاناته الإنتاجية فقيراً في كفاءة معلميه. والقدرات والخبرات والمهارات لدى المعلمين غير متساوية بينهم؛ فهناك فئة معينة منهم تمتلك المكونات المذكورة بشكل يفوق الآخرين، ويمكنهم ذلك من إنتاج أفكار جديدة تنعكس بالإيجاب على التعليم، وهؤلاء يمثلون إلى حد كبير رأس المال الفكري للمؤسسة التعليمية.

واستجابة لذلك لابد من الاهتمام بهذا العنصر واستغلال طاقاته و إبداعاته وتطويرها ليكون من أسس تقدم المجتمع وتطوره وقد جاءت الدراسة الحالية لتحاول إلقاء الضوء على الفلسفة الإدارية لتطوير أداء المعلم ليكون رأس المال الفكري الذي سبق بذكرها الفكر الإداري الإسلامي الفكر الحديث بأربعة عشر قرنا حيث بات التفكر من الأمور التي حث عليها القرآن. ولنعلم مدى اهتمام القرآن بهذه المصطلحات التي تحدثت عن العلم والعقل والفقه والتفكر والتدبر والسمع والبصر وغيرها من وسائل الإدراك التي رفعت البشرية إلى مستوى العلم والنظر والتفكر والتدبر ليخرج الله بهذا القرآن أقواماً من الجهل إلى العلم، ومن التقليد إلى الاجتهاد، ومن الظلمة إلى النور، وهذه من مظاهر تكريم الله للإنسان. هكذا يريدنا ربنا سبحانه أصحاب عقول نيرة، وحجة دامغة، وفهم ثاقب، وسمع وبصر مسخّرَين للهداية بالعلم والمعرفة.

مشكلة الدراسة:

لقد أحدثت التغيرات الاجتماعية اختلافًا جذريًا في مهمة المعلم ومكانتها التي يمنحها إياه الإسلام، فمُعلِّم اليوم يُنظَر إليه على أنه مجرد موظف يتقاضى راتبا من الدولة، أو من مؤسسة خاصة، لقاء مسئوليات محددة يقوم بها وتنتهي واجباته بانتهاء هذه المسئوليات،ولا تتعداه، وأيًا كان الوصف الذي نطلقه على هذا الوضع فإنّ "مهنة التعليم أصبحت عملا تجاريا". (الجرجاوي، ٢٠٠٥، ٣)

فالأمر جد خطير يحتاج إلى وقفة جادة، ومتأنية للتخفيف من ضنك المعلم ونصبه ووصبه حتى لا يُعاق أداؤه لرسالته لبناء شخصيته الإنسانية المبتكرة والمبدعة، بالإضافة إلى دوره الريادي، فهو يُسهِم في تطوير مجتمعه عن طريق تربية وتعليم الطلاب طرق العمل الذاتي التي تُمكنِّهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات لديهم.

ونظرا لأن المعلم يُعَد الركيزة الأساسية في العملية التربوية والعامل الأساسي الذي يتوقف عليه نجاحها وبلوغ غاياتها، فإن قضية إعداده من أهم القضايا، مما يحتم إعداده الإعداد الجيد على أنه رأس مال فكري للمجتمعات باعتباره ثروة للأمة حيث أصبح رأس المال الفكري من أهم مكونات الثروة القومية وأغلى موجودات المنظمات فهو "مجموعة من الأفراد الذين يستخدمون عقولهم أكثر من استخدامهم لأيديهم لأنهم يمتلكون خبرات، وقيم، وثقافة، وقدرة على الابتكار والإبداع من أجل إيجاد حل متخصص أو خلق قيمة...إلخ. (Wad & Ghzire,2004).

وتأتي هذه الدراسة محاولة من الباحثة لوضع بعض الخطوط العريضة التي قد يستنير بها بعض الباحثين عند وضعهم لفلسفة لتطوير أداء المعلم المسلم ووضع بعض الاستراتيجيات اللازمة لإعداده كرأس مال فكري بما يمتلك من الخبرات والمعارف والمهارات ليتسنّى من المؤسسات التعليمية استخدامها لزيادة كفاءتها وأدائها. وهذه المنهجية منبثقة من كتاب الله العزيز وسُنة نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم. وبناء على ما سبق ذكره يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي:

ما دور رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم من منظور إسلامي؟

أسئلة الدراسة:

١- ما المقصود برأس المال الفكري وما أهميته؟

٢- ما مقومات تطوير أداء المعلم في المؤسسات التعليمية؟

٣- ما دور رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم في مؤسسات التعليم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لصياغة إطار مفاهيمي أكثر وضوحا حول رأس المال الفكري من منظور إسلامي وإبراز دور رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم.

منهجية البحث:

دراسة تنظيرية استخدَمت فيها الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الأفكار والآراء والنظريات المطروحة. واعتمدت الدراسة على ما توفَّر من أدبيات لبناء الإطار الفكري والمفاهيمي للبحث والأفكار والنظريات ومناقشة تلك المفاهيم واستخلاص ما يُمكِن من استنتاجات.

تقسيمات البحث:

تم تقسيم البحث إلى المحاور التالية:

المحور الأول: مفاهيم عن رأس المال الفكري وأداء تطوير المعلم.

المحور الثاني: إسهامات رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم

نتائج البحث وتوصياته.

المحور الأول: مفاهيم رأس المال الفكري وأداء تطوير المعلم.

أولا: رأس المال الفكري:

استُخدِم مصطلح رأس المال الفكري (Intellectual Capital) الذي يُرمز له (IC) كمصطلح للمرة الأولى في الفكر الإداري الحديث عام ١٩٥٨ حين أطلَق محللون ماليون على تقويمهم لسوق أسهم العديد من الشركات الصغيرة المعتمِدة أعمالها على العلم مصطلح العلاوة الفكرية، ثم تمّ توظيف وتوسيع المفهوم من قِبَل بيتر دراكر عام ١٩٩٣. (طرشاني و شتوح، ٢٠١١، ٤)

ولقد شاع استخدام رأس المال الفكري في تسعينيات القرن الماضي، وأصبح يُنظَر إليه باعتباره ممثلا حقيقيا لقدرة المنظمة على المنافسة وتحقيق النجاح بعد أن كانت المصادر المادية التي تمتلكها الشركات تُمثِّل الثروة الحقيقية قبل هذا التاريخ.

١- **تعريف رأس المال الفكري**: ورد العديد من التعاريف الخاصة برأس المال الفكري من قِبَل الأكاديميين والممارسين منها:

يُعرِّف (صالح، ٢٠٠١، ١٤٤) رأس المال الفكري بأنّه "يمثل نخبة من العاملين تستطيع إنتاج الأفكار الجديدة التي تستطيع المنظمة من خلالها أن توسّع حصتها في السوق و تُعظِّم قوتها من مواقع قادرة على اقتناص الفرصة المناسبة".

ويُعرِّفه كيلي (Kelly، 1998، 12) بأنّه "يتكون من العاملين الذين يُمثلون النجوم اللامعة والعقول المدَبِّرة الذين يصعب إيجاد بديل لهم".

كما يُعرِّفه (Bontis، ٢٠٠١، ٤٥ (بأنّه " مجموع كل ما يعرفه كل الأفراد في المنظمة ويحقق ميزة تنافسية في السوق".

بينما يُعرِّفه (Hamel & Heene، 1994، 19) بأنّه "الموهبة والمهارات والمعرفة التقنية والعلاقات، وكذلك الآليات التي تجسدها، والممكن استخدامها لخلق الثروة". ويشير هذا التعريف إلى أن رأس المال الفكري هو المعرفة والتي يُقصَد بها (المهارات، والخبرات، والتعليم المتراكم في العنصر البشري) التي يمكن تحويلها إلى قيمة".

أمّا ستيورات (Stewart، 1997، 70) فيرى أنّ رأس المال الفكري هو "الثروة الجديدة للمنظمات من خلال إنتاج الأصول الأعلى قيمة بها(المعرفة الفكرية، المعلومات، الملكية الفكرية، الخبرة التي يمكن وضعها في الاستخدام لخلْق الثروة"

و يُعـرِّف (العبـادي، ٢٠٠٨ ، ٤٣) رأس المـال الفكـري بأنّـه "مجموعـة الأفـراد العاملين في المنظمة والذين يتمتعون بخبرات ومهارات ومعارف عالية تساهم في إيجاد قيمة مضافة للمنتجات التي يقدمونها مما يعني زيادة الإنتاجية".

ومما سبق يمكن إجابة السؤال الأول ما المقصود برأس المال الفكري وأهميته؟

إن رأس المال الفكري هو قدرات ومهارات يتميز بها بعض الأفراد في المنظمة، وهم الكفاءات القادرة على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الخلاق والمبدع والاستراتيجي للأنظمة والعمليات والأنشطة، والتي تضيف قيمة حقيقية للمنظمة من خلال امتلاكها هذه الملكات الفكرية والتي تعد ميزه تنافسية مستدامة.

أهمية رأس المال الفكري:

تبرُز أهمية رأس المال الفكري من تفضيل الخالق عز وجل بني البشر عن سائر المخلوقات الأخرى ومنحهم نعمة العقل والتفكير، و إفراده موقعًا هامًا لأصحاب العقول والألباب. إذ ذُكِرت هاتان الكلمتان في(٦١) آية موزعة على (٤٣) سورة كريمة، أي ما يعادل نسبة (٣٨٪) من مجموع سور القرآن الكريم و البالغ عددها (١١٤) سورة. وهي تُشير إلى أهمية الدور الذي يؤديه أصحاب العقول وحجم المسؤولية المُلقاة على عاتقهم إزاء الدين والدنيا. ويُعتبر وجود أصحاب العقول بالمنظمات من أكثر الموجودات قيمة كونه يمثل قوى قادرة على إدخال التعديلات الجوهرية في الأعمال فضلاعن ابتكاراتهم المتلاحقة. ويقول داركر "إن رأس المال الفكري أكثر الموجودات قيمة في القرن الواحد والعشرين، فهو يمثل القوة الخفية التي تضمن البقاء للمنظمة" (جواد وحسين، ٢٠٠٧ ، ٢٠). فأصحاب العقول يُمثِّلون تشكيلة من المعرفة والمعلومات والخبرة التي تمثل المواد الأولية الرئيسية والقوى القادرة على قيام ونجاح أي منظمة.

وعلى ذلك يُمكِن القول إنّ أصحاب العقول يُشكِّلون رأس مال ذا قيمة عالية وكنز مدفون. ويقو (العنزي، ١١٧، ٢٠٠١) في ذلك إن هذا الكنز يحتاج فقط إلى من يبحث عنه ويستخرجه وينشُره في أرجاء المنظمة للاستفادة من تطوير الإنتاج والإنتاجية. ويقول ستيورات (Stewart، 1997) في هذا الصد إن الفكر الموجود بالمنظمة يصبح رأس مال فكريا عندما يمكن نشره للقيام بشيء لا يمكن إجراؤه لأن رأس المال الفكري يحوي معرفة مفيدة.

وعلى المنظمات أن تهتم باستثمار العقول الموجودة لديها و تقنية المعلومات المتوفرة لها من خلال نظام قِيَمي راقٍ يعتمد على الشفافية كمبادئ أساسية له حتى تكون منتجة. وتسمّى هذه المنظمات بالمنظمات الذكية. وتشير دراسة فلاحي والحاج (٢٠١١) إلى "أن المنظمات الذكية تستلزم بالدرجة الأساسية توافر العقول المتميزة بذكائها وقدرتها على استثمار باقي الموارد، وتسخيرها لصالح توسيع مساحة التميز لمنظماتهم" لأن تلك العقول لها قابلية التكيف مع الظروف المتغيرة؛ وهذا هو رأس المال الفكري.

ويُلاحَظ مما تقدم أن رأس المال الفكري (أصحاب العقول) هو أحد عوامل النجاح الحاسمة لبناء المنظمة بالاعتماد على موجودات (أصول) المنظمة غير الملموسة التي تتضمن معارف العاملين وخبراتهم ومعلوماتهم وذلك في إطار بناء عقول بشرية لامعة للاستفادة منهم في تحقيق نجاح باستثمار موجودات(أصول) المنظمة الملموسة؛ فرأس المال المادي يحتاج إلى رأس مال فكري قادر على إمكانية التحكم فيه وحُسن استثماره لتحقيق منافعه الاقتصادية المستقبلية. وبالتالي فإن أهمية رأس المال الفكري حقيقة لا تقبل الشك كونه عائدا مجزيا على المدى الطويل.

ثانيا: تطوير أداء المعلم:

إن المعلمين هم مصدر المعرفة والأدب والفكر، إذ أن الأنموذج الأمثل يتمثل في شخص رسول الله صلى الله عليه وسلم، فهو المعلم الأول الذي رباه الله تعالى، إذ

اختاره أميًا ليُرَبيَه على فكر الإسلام ومسلكه. قال تعالى: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ) (سورة الجمعة:٢). وقد نظر الغزالي إلى المعلِّم نظرة مثالية مُطْلقة حيث يقول: (فمن علِم وعمِل وعلّم فهو الذي يُدعى عظيمًا في ملكوت السموات، وبتأكيده على قيمة اقتران العلم بالعمل، فقد شبّه المعلم بالشمس التي تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها، والمِسك الذي يُطيّب غيره وهو طيب، وأكد أيضًا على أن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرًا عظيمًا وخطرًا جسيمًا.(الغزالي، ١٩٨٠، ١٦٨)

وبالتالي فالمعلمين بحاجة إلي المزيد من العناية والرعاية لتحسين أدائهم وزيادة فعاليتهم التدريسية، فالمعلم له أدوار ومسئوليات مهمة في العملية التعليمية تحتاج إلى تطوير في العديد من المجالات كالتخطيط والقيادة والنمو المهني والتعليم والتعلم وغيرها.

والتطوير يعني: التعديل والتحسين إلى ما هو أفضل http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar معجم المعاني)

يُعرِّف قاموس الأعمال التطوير بأنه "الاستخدام المنتظم من المعرفة العلمية والتقنية لتلبية أهداف أو متطلبات محددة".
http://www.businessdictionary.com/definition/development.html

ويعرّف تطوير أدا المعلمين بأنه "عملية منظمة مدروسة مُوجّهة لبناء مهارات مهنية: تربوية وإدارية وشخصية جديدة ضرورية لقيامهم الفعّال بالمسؤوليات المدرسية اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إغنائها، أو سد العجز الملاحظ فيها... لتحقيق غرض أسمى هو تحسين تدريس المعلمين وبالتالي التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين". (حمدان، ١٩٩٣، ١١٥).

ويرى الجرجاوي (٢٠٠٥) أنّ منهج تطوير المعلم يجب أن يستهدف إعداد معلم ملتزم ومستعد للمحاسبة والمساءلة ويقوم بمسئوليته كاملة، كما أن المقررات المقدمة لإعداده لابد أن تهدف إلى تنمية كل القدرات{ الشخصية، والمهنية، والعلمية } للمعلم.

كان للعالِم المسلِم بدر الدين بن جماعة رأيه السديد في أن المعلم هو العامل الأساسي في نجاح العملية التعليمية وأنه من أهم عناصر التعليم، حيث يرى أن التعليم لا يتغير بدون المعلم وأن عناصر التعليم تفقد أهميتها إذا لم يتوفر المعلم الصالح الذي ينفُث فيها من روحه فتصبح ذات أثر و قيمة ".(أبو ورد،٢٠٠٤، ٢). فأهمية تطوير أداء المعلم تتأكد من اهتمام الإسلام بإعداد المعلم وعلاقته بالتغيرات الحديثة، ومدي تأثير هذه التغيرات على بنيته وانعكاسها على تنمية عقول المتعلمين وخُلُقهم و مهارتهم و إكسابهم المعارف و الآداب المختلفة.

ممَّا سبق يتضح أن تطوير المعلم عملية مخططة ولابد أن تُدار بطريقة منظمة لتُغير السلوك الخاص والنظم والثقافة بالمؤسسة التعليمية للارتقاء بمستوى أداء المعلم وتنمية وتحسين أدائه لرفع مستوى التعليم ومستوى المجتمع لأن بإصلاح المعلم بداية لإصلاح الأمة. لذا يمكن النظر إلى لمعلمين على أنهم مجموعة تشتمل على كل من الأصول المعرفية والمعتمِدة على العقول المبدعة التي تؤدي إلى انتاج الأفكار التي تحقق قيمة مضافة للمؤسسة التعليمة. أي أنهم هم رأس المال الفكري للمؤسسات التعليمية.

مقومات تطوير أداء المعلم في الفكر الإسلامي:

إن تطوير أداء المعلم يَعني رفع مستوى إنتاجيته بتنمية الخبرة والمعارف والمهارات على مستوى (المعلم) الفرد، والجماعة، والمؤسسة التعليمية. إلا أن هناك مقومات لتطوير أداء المعلم في الفكر الإسلامي. يوضح ذلك ابن خلدون بافتراض أن التدريس صناعة، نجاحها وفشلها مرتبطان بالقائمين بها، وأن المعلمين هم سادة

هذه الصناعة، لذا لا بد من أن تتوافر فيهم شروط وآداب وقوانين، ويستشهد ابن خلدون ببعض ممن يعرفهم والذين ارتحلوا لطلب العلم على أيدي المشاهير، فقد رجع بعضهم بعلم وفير ومفيد وبتعلم حسن، ويعود الفضل لمن حذق منهم لتوافر معلمين مُلمين مبرزين بصناعة التعليم، وهكذا فإن توافر المعلم القادر والحاذق ضرورة أولى في عملية التعليم".(عبد الأمير، ١٩٨٤، ٧٩- ٨٠). وأكدت دراسة (أبو نمر،٢٠٠٨) أن مِن أهم الصفات التي يحتاجها المعلم أن يكون ذا عقل ولب، لأنه يتعامل مع عقول فلابد أن تتوافر لديه القدرات الذهنية التي تتطلبها طبيعة العمل.

ويقول الغزالي إنه ينبغي للمعلم ألا يغفل عن العلم والاستذكار والاستحضار، فيبقى مجتهدًا مشتغلًا بالعلم قراءةً ومطالعةً وتعليقًا، ومباحثةً وتحقيقًا وتصنيفًا، وألا يألو جهدًا في الحصول على المزيد من المعلومات والتعمق في العلوم".

وتُبين دراسة حمدان(١٩٩٣) أنّ طرق التطوير الوظيفي للمعلمين تقع في ثلاثة مجالات رئيسية، يحتوي كل منها على عدد من المهارات والمسؤوليات الفرعية تبدو موجزة فيما يلي:

١- المجال التربوي الذي يخص بدرجة رئيسية مهارات المادة الدراسية وكيفية توصيلها للمتعلمين.

٢- المجال الإداري الذي يركز على تشغيل التدريس والتعلم وتنظيم وانضباط الدارسين.

٣- المجال الشخصي الذي يهتم بخصائص المعلمين الإنسانية البناءة للتعلم والتدريس.

ويرى ابن جماعة(د.ت) أن من أهم مسؤوليات المعلم وهي:

- مسؤولية المعلم تجاه المادة التي يقوم بتدريسها.
- مسؤولية المعلم تجاه الإرشاد والتوجيه.

- مسؤولية المعلم تجاه الصحة النفسية.
- مسؤولية المعلم تجاه البحث العلمي.

أما دراسة بو رغدة وإدريس (٢٠١٥) فقد توصلت إلى أنّ هناك عدد من العناصر التي تكوِّن في مجموعها ما يُعرَف بأداء (المعلم)، ومن غير هذه العناصر لا يمكن الحديث عن تطوير الأداء (للمعلم)، وذلك يعود لأهميتها في تحديد مستوى أداء (المعلم) في (المؤسسة التعليمية) والتي تتعلق بما يلي:

- **المعرفة بمتطلبات العمل:** تشمل المهارة المهنية، المعرفة الفنية، الخلفية العامة عن متطلبات الوظيفة.
- **نوعية العمل:** تشمل الدقة، الإتقان، القدرة على تنفيذ العمل.
- **كمية العمل:** حجم العمل المنجز وسرعة الإنجاز.
- **المثابرة والوقوف:** التفاني والقدرة على تحمل المسؤولية و إنجاز الأعمال في مواعيدها.

وعليه يمكن الإجابة عن السؤال الثاني: ما مقومات تطوير أداء المعلم في المؤسسات التعليمية؟

بناءً على ما تقدم عرضه، فإن مقومات تطوير المعلم هي:

- المعرفة: التي يمتلكها ويصنعها العاملون(قيادات ومعلمون) في مؤسسات التعليم كالمهارات والخبرات والقدرة على الابتكار والإبداع.
- الهياكل والأنظمة والإجراءات: القدرة الهيكلية للاستفادة من العقل البشري والابتكار، وهي المعرفة المتداوَلة عبر المستويات الإدارية المختلفة (المعلومات وقواعد البيانات).
- الولاء الذي تكسبه المؤسسات التعليمية ببناء علاقة جيدة مع البيئة المحيطة والعمل على تحقيق رضاها.

وتشمل هذه المقومات جميع المجالات والمسئوليات والعناصر التي ذكرتها العديد من الأدبيات لتطوير أداء المعلم وهي عبارة عن مكونات رأس المال الفكري، وتُعَد هذه المقومات محل اتفاق كبير مع ما حددته العديد من الدراسات التي تناولت مكونات رأس المال الفكري منها: دراسة جواد (٢٠٠٩) ودراسة لعور(٢٠١١) و(، Stewart1997) وهي:

١- رأس المال البشريHuman Capital: و ويتمثل فيما يتمتع الأفراد من المقدرة العقلية والمهارات والخبرات. وهو يعني المعرفة التي يمتلكها العاملون.

٢- رأس المال الهيكلي Structural Capital: ويتضمن القدرات التطبيقية والإجراءات التي تلبي متطلبات المستفيدين من خلال نقل المعرفة وتعزيزها في الموجودات الفكرية كنظم المعلومات.

٣- رأس المال الزبائني (المستفيدين): يشمل رضاء العملاء وولائهم عن طريق إقامة علاقات إيجابية.

من ذلك نستخلص أنّ:

- مقومات تطوير أداء المعلم التي هي عبارة عن مكونات رأس المال الفكري التي ذكرها رواد الفكر الحديث تنبثق من قوله تعالى: قَالَ اجْعَلْنِي عَلَىٰ خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ. (سورة يوسف:٥٥)

فيوسف عليه السلام قد أظهر قدراته الفريدة وملكاته المتميزة لصاحب العمل، وهو حاكم مصر، ممثّلة في العلم والحفظ. ويرى يوسف عليه السلام في نفسه أنه جدير بهذا العمل ويستطيع تحقيق الهدف المنشود وحتى يُعمِل ملكاته ويبرز مهاراته ويوظفها حيث يجب أن تكون. والجدارة "هي مجموعة من المعارف العملية والنظرية، والمهارات والسلوك المستخدمة لتطوير الأداء (ويكبيديا). وحقق سيدنا يوسف عليه السلام مقومات تطوير الأداء بجدارة حيث كان يمتلك قدرات

عقلية ومهارات خلابة وطبقها ونقل المعرفة التي امتلكها، وحقق رضا الناس والحاكم عنه بما حقق من إنجاز غير عادي.

- الفكر الإداري الإسلامي سبق الفكر الحديث بأربعة عشر قرنا في تحديد مقومات تطوير الأداء.

المحور الثاني: إسهام رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم:

أولا: إدارة رأس المال الفكري في الفكر الإداري الإسلامي:

إن رأس المال الفكري هو مصدر الإبداع والابتكار،. فنجاح المنظمات وسر بقائها يكمُن كما تؤكد دراسة (جواد واسماعيل،٢٠٠٩، ١٣٦) "في نجاح وقوة إدارتها القائمة على استثمار طاقاتها الفكرية بالشكل الذي يعززها ويحافظ عليها إذا أصبح الاهتمام بإدارة رأس المال الفكري موضوعًا ذا أولوية في الفكر الإداري".

فالموجودات الفكرية تحتاجها المؤسسات التعليمية للبقاء والازدهار مما يؤكد الحاجة لبناء رأس مال فكري. ويذكر (Brown 1998، 5) "أن الطريقة الأفضل للارتقاء بالمنظمة هي بناء رأس المال الفكري من خلال جذب العقول وتحفيزهم لخلق المعرفة بشكل أفضل". وعلى ذلك فمؤسسات التعليم تحتاج إلى معلمين يملكون مخزونا أوسع من المعارف والمهارات والذين بمقدورهم أن يرتقوا بممارساتهم التعليمية. ويوضح ذلك أبو الورد(٢٠٠٤) إذ يشير إلى أن العصر الذي نعيشه مليء بالتحديات، فكل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد وأساليب جديدة ومهارات وآليات للتعامل معها بنجاح، تحتاج إلى إنسان مبتكِر ومبدع قادر على التكيف. وهذا كله يحتاج لتطوير المعلم في ظل نهج تربية متقدِّم يستنفِر جميع الطاقات البشرية والمادية ما أمكَن ليكون معلمًا واسع المعرفة.

ولقد سبق الفكر الإداري الإسلامي الفكر الإداري المعاصر في استخدام واستثمار رأس المال الفكري حيث دعا إلى مسألة التفكير واستخدام العقل منذ ١٤عشر قرنا. فقد وردت كلمة الفكر بالقرآن الكريم (١٨) مرة، والعقل(٤٩) مرة، والتذكر بمشتقاتها الكثيرة أكثر من (٢٠٠) مرة، والتدبر(٤) مرات، والنظر(٣٦) مرة، والفقه(٢٠) مرة، كما ذُكرت حاستا السمع والبصر (٥٢) مرة، وأولو الألباب (١٦) مرة، وأولو النهى مرتين. أما كلمة العلم و مشتقاتها فقد وردت(٥٨٢) مرة.

ولا ننسى كذلك أن أول آيات أُنزِلت على النبي صلى الله عليه وسلم قد ذكرت أساليب تلقي العلم، حيث القراءة والعلم والقلم: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) (سورة العلق). ولا يُمكِن أن تكون هذه الآيات الأولى بلا دلالات، بل إن الله تعالى من اللحظة الأولى يعلن لنبيه الذي تلقى الرسالة لتوه، أن هذا الدين مبني على العلم والتدبر والتفكر. لقد تميّز الفكر الإسلامي بقدرته الكبيرة على استقطاب العقول، وما ذاك إلا لأنه يخاطب العقل والفطرة السليمة، ويَترك المجال واسعا لحركة العقل البشري كي يتحرك في دائرة السنن الكونية والاجتماعية. ولقد عد الإسلام الاجتهاد عملا صحيحا مُحبّبا إذا خلصت النية للمجتهد وصحت قدرته، ونظر إلى المؤلِّف المبتكِر نظرة تقدير، فقد ورد ذلك في الكثير من الآيات والأحاديث النبوية. قال تعالى: يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ (المجادلة:١١). ويُعلي الفكر الإسلامي من القدرة الذهنية ويطالب بتوظيفها، ويهتم بالعمل الجماعي المنظم، ويدعو إلى العلاقات الإيجابية التي تسود بين الناس بل جعلها جزءً من الدين، كما أن هناك مفاهيم إسلامية وقواعد شرعية تؤكد هذا المنهج كالمصلحة المرسلَة مما يؤكد معرفة الفكر الإسلامي بالملكية الفكرية.

نستنتج أن ما سبق ذكره هو ما يطالِب به اليوم المنادون بإدارة رأس المال الفكري. وإن كان مفهوم "رأس المال الفكري" جديدا في الفكر الإداري المعاصر، إلا أنه من حيث وجوده كتنظير قد ورد في الفكر الإداري الإسلامي منذ ١٤ قرنًا.

ثانياً: بناء رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم.

بما أن رأس المال الفكري هو:

- جزء من رأس مال المؤسسة التعليمية.
- يتكون من مجموعة من المعلمين الذين يمتلكون قدرات معرفية وتنظيمية دون غيرهم.
- يرمي إلى إنتاج أفكار جديدة أو تطوير أفكار قديمة.
- يسعى إلى تحقيق رضا المجتمع بتحقيق الأهداف بتنميته.

واستنادا إلى العديد من الدراسات منها العنزي(٢٠٠١) ودراسة فلاحي والحاج (٢٠١١)، فإن هناك آليتان لبناء رأس المال الفكري هما: آلية الاستقطاب و آلية الصناعة.

وهذا يعني أنه لابد من توافر إدارة قوية في المؤسسة التعليمية تعمل بأقصى ما يمكن عمله من أجل ضمان استثمار رأس المال الفكري، أي تطوير أداء المعلم فيها. ولقد وضع (Stewart، 1997 ، 163) مبادئ أساسية للإدارة الفاعلة لرأس المال الفكري: الإفادة قدر الإمكان من الأفكار لصالح المنظمة من خلال العلاقات الودية مع موظفيها وعملائها، توفير الموارد التي يحتاجونها ومساعدتهم في بناء شبكة داخلية بينهم، إشاعة مناخ سائد يشجع على الابتكار، توجيه بناء المعلومات في المكان الصحيح. قد تكون هيكلة رأس المال الفكري غير ذات معنى إن لم تلتزم الإدارة بآلية الاستقطاب وبآلية صناعة رأس المال الفكري.

آلية استقطاب رأس المال الفكري: تركز على الخبرات المتقدمة وجذب المهارات التقنية بالاعتماد على نظام المعلومات.

آلية صناعة رأس المال الفكري: تعزيز قدرات الكفاءات البشرية وتقليل معارضيها مع خلق انسجام فكري بينهم.

ويرى (Brown، 1998، 5) أن هناك عدة طرق لبناء رأس المال الفكري تستطيع المنظمة من خلالها جذب العقول وتحفيزهم لخلق المعرفة بشكل أفضل.

وذكر (Stewart، 1997، 93) معايير ثقافية مختلفة لبناء رأس المال الفكري تستطيع المنظمة من خلالها بناء قاعدة فكرية رصينة بالاعتماد على الإمكانيات الثلاث الآتية:

١- توسيع الذكاء: مجموعة عمليات ذهنية تُستخدم لتحقيق النجاح.
٢- تشجيع الابتكار والتجديد: التعرف على المشاركة وتحديدها ومن ثم غربلة الأفكار وانتقاء الجيد منها ومواجهة التحديات والمخاطر وكذلك استغلال الفرص ومواطن القوة ومجابهة التهديدات.
٣- ممارسة التكامل في العلاقات:: يتطلب بناء رأس المال الفكري التعاون والعلاقات الجماعية التكاملية مابين الأفراد والمنظمة.

ويذكر المطيري(٢٠٠٧) نموذج "باور" لبناء رأس المال الفكري في المنظمة – والممكن تطبيقه في ب مؤسسات التعليم - أنه والذي يتكون من خمس خطوات هي:·

١- وضع معايير أداء عالية لجميع الأفراد مع الاستمرار برفعها تدريجيا. وعندما تتم عملية تحديد جودة الأداء في المنظمة يمكن تحديد أفضل الطرق لتوزيع المهام على العاملين.
٢- تطوير العاملين من خلال تكليفهم بمهام جديدة.

٣- تعديل كل واجهة من واجهات محيط العمل(ثقافة المنظمة، وهيكلها التنظيمي، وسياساتها لتسهيل عملية البناء والتطوير)

٤- تزويد كل مستوى من مستويات العمل بواجبات جديدة وتوظيف أفراد مناسبين لحل المشكلات التنظيمية.

٥- جعل العاملين في المنظمة ككل يشاركون في عملية التغيير وتوفير الفرصة ليكونوا شركاء مهمين.

لذا ينبغي لمؤسسات التعليم عند تبني فلسفة رأس المال الفكري أن تطبق ما ذكره دراكر(Drucker، 1999، 60)

في البدء ١- في تغيير وجهات (المعلمين) فيما يتعلق بمسألة مشاركة الأخرين معرفتهم وحثهم على تبادل المعرفة بكل ما يتاح من إمكانيات. ٢- تغيير وجهات نظر إدارتهم بالشكل الذي يجعل الموجودات الفكرية أثمن ما تملكه المؤسسات التعليمية من موجودات، والتخلي عن الهياكل التنظيمية التقليدية.

وأيضا استخدام المشاركة الجماعية للمعرفة. ولقد بيّن (المطيري،٢٠٠٧) في دراسته أن من أهم الخطوات المشاركة الجماعية من أجل التغلب على مقاومة البعض لمشاركة ما يعرفونه من معرفة مع آخرين. ومن الممكن تطوير نظام إلكتروني يربط أفراد المؤسسة فيما بينهم، وتسمح الشبكة لاختصاصي المؤسسة بتنظيم ذاتي فوري لمواجهة مشكلة (الطالب) عن طريق عرض المشاكل على شكل نشرة على الشاشات وتعزيزها باتصالات بيانية ومرئية وبذلك تُفجّر الطاقات.

و على ذلك لابد من إعادة تنظيم المؤسسة التعليمية وِفق هياكل تسمح لها بإدارة رأسمالها الفكري بمرونة عالية، وتكوين شبكات فكرية لتحقيق القيمة من خلال تغَلُّب المؤسسة التعليمية على المشكلات التي تواجهها وتتعدى حدود إمكانياتها.

ثالثا: دور رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم:(يجيب على السؤال الثالث: ما دور رأس المال الفكري في تطوير أداء المعلم في مؤسسات التعليم؟

بما أنّ رأس المال الفكري يتمثل في القدرات المتميزة المتواجدة لدى بعض المعلمين والتي يُمكِن في ضوء امتلاكهم لهذه القدرات والخبرات والمعرفة أن يقدموا أفكارا جديدة للمؤسسات التعليمية، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم على المستوى الفردي، وبالتالي تحسين الأداء التنظيمي.

ولقد توصلت دراسة (طرشاني وشتوح، ٢٠١١) إلى خصائص الأفراد الذين يمثلون رأس المال الفكري وهي على النحو التالي:

الخصائص التنظيمية: يتوزع رأس المال الفكري على كل المستويات الإدارية، ويتعلق بكافة المستويات الاستراتيجية والوظيفية والتشغيلية.

الخصائص المهنية: من الضروري أن يواصل رأس المال الفكري تعليمه المنظمي وتدريبه الإثرائي، وأن يتميز بمهارات عالية ومتنوعة، وأن يتصف بخبرات متقدمة.

الخصائص السلوكية والشخصية: يميل رأس المال إلى تحمل المخاطر في بدء العمل بدرجة كبيرة، كما يتصف بالمبادرة بتقديم الأفكار والمقترحات البناءة، ولدى الأفراد القدرة على حسم القرارات بدون تردد. ويتسم رأس المال الفكري بمستوى ذكاء متوسط فما فوق.

فإذا توفرت هذه الخصائص لدى المعلم يصبح كما يرى (الجرجاوي، ٢٠٠٥) أكثر تفتُّحا على آفاق ثقافية جديدة تزوده بأهم المعلومات والمهارات اللازمة لإعطائه خلفية ثقافية عامة، وتساعده على فهم ما يجري حوله في بيئته المحلية، وفي العالم الخارجي. وفي تخصصه نجده يمتلك القدر اللازم من المعرفة من مختلف المجالات التي سوف يقوم بتدريسها، مما يعطيه خلفية قوية تساعده على الابتكار

والإبداع في تدريسه، ويصبح أكثر معرفة وإدراكا بالطرق والأساليب والأدوات التي تمكِّنه من فهم تلميذه كشخصية لها خصائصها النمائية والتحصيلية، كما تمده بالطرق والأساليب والأدوات التربوية التي يتمكن بها من تفجير طاقات المتعلم للتعلم وجعل التعلم متعة شخصية له. وهذا يصف تطور أدائه في أدواره التي تذكرها دراسة (العاجز وجميل، ٢٠٠٥، ٧).

إن المعلم قائد تربوي قادر علي استخدام الدافعية، ويفهم دور الاستعداد في التعلم، ويخطط للمواقف التعليمية، ويتقن مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المدرسي. وهو قائد اجتماعي، يهتم بتوفير مناخ تعليمي مناسب، ويضبط نشاطات التفاعل ويكيفها بما يناسب نمو التلاميذ. وهو أيضًا منشِّط للنمو الانفعالي السوي من خلال تقوية جوانب الضعف لدي المتعلمين، وتخفيض مستوي القلق والتوتر لديهم، كما أنه يركز علي الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين ويساهم في تحسينها.

يمكن القول إن المعلم بهذه الصفات وبأدائه لأدواره بفعالية يمثل رأس المال الفكري في المؤسسة التعليمية. وحتى يتم تنبي هذه الفلسفة، لابد من نموذج ينطلق منه.

رأس المال الفكري فلسفة إدارية إسلامية لتطوير أداء المعلم:

حتى يتم تحسين وتطوير أداء المعلم في العديد من المجالات التي يحتاجها كالتخطيط والقيادة والنمو المهني والتعليم والتعلم وغيرها بتنمية وتطوير معارفه وقدراته ومهارته ليُسهِم في تقديم أفكاره الجديدة وابتكارته لتحقيق التطوير التنظيمي؛ لابد من تبني فلسفة رأس المال الفكري، وهذا يستلزم وجود نموذج تنطلق منه هذه الفلسفة.

الفلسفة هي النشاط الفكري المنظَّم الذي نتخِذه كوسيلة لتنظيم وتوضيح القيم والأهداف التي نرنو إلى تحقيقها لضبط العملية الإدارية. (الجرجاوي، ٢٠٠٥، ٨).

فالآيات القرآنية التي تحدثت عن العلم والعقل والفقه والتفكر والتدبر والسمع و البصر وغيرها من وسائل الإدراك كثيرة، وهذا يدل دلالة واضحة على اهتمام القرآن بالعلم والعلماء، وأن القرآن كتاب هداية عامة متنوعة في الإيمان والتشريع والسلوك.

فلسفة رأس المال الفكري لتطور المعلم هي جزء لا يتجزأ من الفلسفة العامة للمجتمع، وهي في أبسط معانيها مجموعة من المبادئ العامة التي حُدِّدت في شكل متكامل متناسق لتكون بمثابة الموجِّه والمرشد لعمليات إعداد المعلمين وتدريبهم. وفي المجتمع الإسلامي لابد أن ترتبط هذه الفلسفة فيه بكتاب الله تعالى وسنة نبيه المطهرة، وبآثار وممارسات السلف الصالح، وبمعطيات الفكر التربوي الإسلامي الأصيل.

وقد سعَت الدراسة أن تحدد أسس الفلسفة باستنباطها من قوله تعالى: (قالت إحداهما يا أبتِ استئجره إن خير من استأجرت القوي الأمين) (سورة القصص: ٢٦).وهما القوة والأمانة، فلكي يطور المعلم أداءه باعتباره رأس مال فكري لابد أن يلتزم بالقوة والأمانة، حيث أن القوة في العمل تعني القدرة عليه (قاموس المعاني، www.almanny.com)، والقرآن الكريم يستعمل "القوة" بمعنى صدق العزيمة وصلابة الإرادة، كما قال تعالى: (وإذ أخذنا ميثاقكم ورفعنا فوقكم الطور خذوا ما آتيناكم بقوة واذكروا ما فيه لعلكم تتقون) (سورة البقرة: ٦٣). أي تقبلوه واحرصوا عليه، واعملوا بجد ونشاط ولا تميلوا إلى الضعف والوهن (الشرباصي، ١٩٨٧م، ص٢٤٩).

والقوة: تعني القدرة والكفاءة على إنجاز العمل المراد القيام به، وقد أشاد سيد الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، بالمؤمن القوي، فقال: (المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف) (رواه مسلم، ٢٦٦٤).

و تحت القوة تندرج صور منها:

١- إتقان العمل: العمل على أحسن وجه، وليس الاكتفاء بالحد الأدنى، كما قال سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (رواه البيهقي، فيض القدير، رقم ١٨٦١، ج ٢)، وقال أيضاً: (رحم الله امرأً أحسن صنعته) (رواه أبو سعيد الخدري، جامع الأصول، رقم ٨٧١٩)، وقال صلى الله عليه وسلم: (خير العمل ما أنفع)ى(رواه الطبراني وابن عساكر، كشف الخفاء، رقم ١٢٢)، والإتقان يُقصَد به القوة العلمية والعملية.

٢.- توفر الكفاءة والأهلية لهذه الوظيفة: ويقول سبحانه على لسان ابنة الرجل الصالح: إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ (سورة القصص: ٢٦)، فعبّرت بقولها القوي الأمين عن توافر الكفاءة للعمل عنده في رعي الماشية.

٣.- التعاون في العمل: فالإسلام لم يتجاهل تأثير الجماعة والعمل الجماعي لأثرِه في الجودة والإتقان، ففيه تحقيق مصلحة الأمة وهو مقصد شرعي، لذا على الإنسان أن يتعاون مع زميله في العمل بما أمر الله به ولا يبخل عليه بأي نوع من القوة البدنية أو الحسية التي لديه، فقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً) (رواه الترمذي والشيخان والنسائي عن أنس، جامع الأصول، رقم ٤٧٩٦).

٤- اقتران العمل بالعلم والمعرفة: فإذا اختار الموظف عملاً معيناً يصبح واجباً عليه تعلُّم العلم المتعلق به ليتمكن من إتقان عمله، كما يصبح واجباً عليه أن يتعلم حُكم عمله، فعلى المعلم أن يعلم ما ذا يعمل؟ وكيف يعمل؟ ولماذا يعمل؟

فهذه مسؤوليات تُلقَى عليه، ويؤكد أن العلم بالعمل ضروري، فقد قال عمر بن عبد العزيز رحمه الله: "من عمل على غير علم كان ما يفسد أكثر مما يصلح " (ابن تيمية، ١٩٨٣، ص٨١)،

وهكذا في سائر الأعمال. وعلى المعلم أن يتعلم كل ما يتعلق بوظيفته حتى يستطيع أدائها على الوجه المطلوب سواء عن طريق الأنظمة والتعليمات، أو عن طريق التدريب أو عن طريق سؤال ذوي الخبرة في مكان العمل عن أي أمر متعلق بعمله يجهله.

٢. الأمانة: وقد عرّف الأمانة يالجين (٢٠٠٢م) بأنها: "كل الواجبات التي يجب على الإنسان أن يقوم بأدائها نحو اللّه والناس بحكم تلك الإمكانيات من الحرية والقدرة" (ص٣٣٦).

فالإسلام اهتم بالأمانة لأن أمور الناس جميعاً لا تستقيم إلا بالأمانة، ومنها أن يخلِص في عبادته، وأن يحسِن الانتفاع بوقته، وأن يحسِن العامل الموظف في عمله، وأن يجتهد به، وأن يؤدي ما عليه في مسؤوليته ويتبعه اتجاه المواطنين والدولة والأمة جميعاً.

فمناط الأمانة عند المعلم شعوره بمتعة في كل أمر يوكَل إليه، وإدراكه الكامل بأنه مسؤول عن عمله أمام ربه، على النحو الذي أوصله الحديث (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته...) (صحيح البخاري، ٨٩٣، وصحيح الترمذي، ١٧٠٥).

ويندرج تحت خُلُق الأمانة صور كثيرة، منها:

١. الإخلاص في العمل:

وذلك يقتضي أن المعلم لا يرضى بمجرد أداء العمل المطلوب، بل يحرص أن يكون هذا العمل صالحاً خالصاً لوجه اللّه تعالى، فالإخلاص في العمل هو الذي يقرِّب الموظف المسلم من ربه، ويجعله يَجِدُّ في عمله، والإخلاص في العمل يقوي الإرادة ويصوب العمل مما يضيف بُعداً جديداً لمفهوم العمل في الإسلام هو الإتقان والجودة فيجعل عمله أكثر صوابًا وأكثر اقترابًا لمرضاة اللّه.

فالإخلاص في العمل يظهر على الموظف بأشكال وصور عديدة، منها:

- الانضباط الوظيفي: أن يحرص الموظف على وقت العمل، وأن يستثمره في سرعة إنجاز العمل الموكول إليه، وأداء واجبه كاملاً في عمله، وعدم إضاعة الوقت وتبديده في الانشغال بأمور لا علاقة لها بالعمل سواء كان ذلك داخل مقر العمل أو خارجه، ويقتضي ذلك من الموظف أن يراعي حقوق الطلاب.

- ألا يستغل موقعه في العمل لمنفعة شخصية له، أو لقرابته، أو لأصدقائه، أو الاستيلاء على المال العام بطرق ملتوية أو صرف المال في غير ما خُصِّص له، أو التكسب غير المشروع كتلقي الهدايا والرشاوي مقابل خدمات وتسهيلات للمُهدِين أو الراشين. وهذ ما يُسمّى (الانحراف الوظيفي أو الفساد الإداري).

- المحافظة على أسرار العمل وكتمانها: مما حثت عليه أخلاق الاسلام، وهذا الخُلق من أسباب صلاح الأحوال وتحقيق الطموحات، يقول الماوردي: " اعلم أن كتمان الأسرار من أقوى أسباب النجاح، وأدوم لأحوال الصلاح" (نقل من القوسي، د. ت).

- المحافظة على أدوات العمل وأجهزته ومعداته ووسائله من إخلاص المعلم لعمله ولأمانته فيه.

- النصح: والنصح هي كلمة جامعة تعني الإخلاص والصدق في إرادة الخير للمنصوح له معنوياً بمحبة الخير له، وماديًا بالقول والمشورة وبالفعل والعمل، ولقد جعل الرسول صلى الله عليه وسلم النصيحة هي الدين في قوله صلى الله عليه وسلم: (الدين النصيحة) قلنا: لمن يا رسول الله؟، قال: (لله ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم)(صحيح مسلم، كتاب الإيمان، ٢٠٥).

٢. العدل:

هو إعطاء كل ذي حق حقه من غير إفراط أو تفريط، وقيل: بذل الحقوق الواجبة وسوية المستحقين في حقوقهم (الحمدان، ١٤٢٩ هـ). فالعدل مطلب ضروري لسلوك المعلم في تعامله مع طلابه لأنه مؤتمَن على هذا العمل.

٣. الصدق:

هو قول الحق ومطابقة الكلام الواقع، وقد أمر الله بالصدق فقال: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ (سورة التوبة: ١١٩). فهو من صفات أهل الفضل، وهو علامة لأهل الصلاح.

فصدق المعلم يجعل طلابه مطمئنين له يثقون به، وهو أساس الإخلاص في العمل، وبالتالي إنجازه على أكمل وجه.

وصدق المعلم يعني الحقيقة التي لا يشوبها شيء في معلومات معينة يجري نقلها من شخص لطلابه.

ومن أنواع الصدق للموظف:

- الصدق مع الله: وذلك بإخلاص الأعمال كلها لله.
- الصدق مع الطلاب (فلا يكذب عليهم، ويخلص في أداء عمله معهم، وقد رأى أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (كبرت خيانة أن تُحدِّث أخاك حديثاً هو لك مصدِّق وأنت له به كاذب) (أبو داود، سنن أبي داود، ٤٩٧١).
- الصدق مع النفس: فالمعلم الصادق لا يخدع نفسه، ويعرف عيوبه وأخطاءه ويصححها،

ومن صور صدق الموظف المسلم ما يلي: النزاهة الشخصية، صدق المعاملة، صدق العزم.

٤. السماحة وحسن المعاملة:

السماحة هي التعامل مع طلابه قولاً وعملاً بالتسهيل والتيسير. وقد حثّ الإسلام على السماحة مع جميع الناس، فالسماحة خلُق نبيل ينبغي أن يتحلّى به المعلم في أدائه لعمله، قال تعالى: قُل لِّلَّذِينَ آمَنُوا يَغْفِرُوا لِلَّذِينَ لَا يَرْجُونَ أَيَّامَ اللَّهِ لِيَجْزِيَ قَوْمًا بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ (سورة الجاثية: ١٤).

وأشكال وصور السماحة كثيرة، منها: استقبال طلابه بالبشر والبشاشة، المبادرة بالسلام والتحية، حسن الأدب والمحادث طلاقة الوجه، التغاضي عن الهفوات والزلّات، طيب الصحبة والمعاشَرة.

٥. الحِلم:

الحِلم يعني ضبط النفس والطمأنينة والوقار عند الغضب وترك الانتقام من أحد أو تأخيره مع القدرة على إمضائه، فالحِلم رجاحة العقل وسعة الصدر وامتلاك للنفس عند التعامل مع أخطاء الآخرين في شؤون الحياة كافة، فهو خلُق مهم وضروري للمعلم أثناء تأدية عمله.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب) (صحيح البخاري ٦١١٤، صحيح مسلم، ٢٦٠٩).

٦. الالتزام بأنظمة العمل:

للالتزام بأنظمة العمل صور عديدة، منها: الالتزام بأوقات العمل والمحافظة عليها، طاعة الرؤساء (المسؤولين)، التعاون في الأداء: العمل بروح الفريق، الالتزام بأداء الواجبات الشرعية. وعلى المعلم أن يلتزم بأداء واجباته الشرعية وقيامه بالعبادات المفروضة وعلى رأسها أداء الصلوات وصيام شهر رمضان، فهو قدوة لطلابه.

وبذلك نجد أن أسس رأس المال الفكري تتدرج من (القوة والأمانة). ولقد جمع القرآن الكريم بين أهم خلُقين يحتاجهما المعلم في قوله سبحانه: إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ (سورة القصص: ٢٦).

وعلى ذلك فإذا اجتمعت القوة والأمانة في المعلم كان ذلك أحرى بالقيام بعمله على الوجه الأكمل وهو الأجدر بالعمل من غيره.وبذلك نجِد أن أسس رأس المال الفكري تتدرج من (القوة والأمانة)، وتتصب في تجمعها معاً. وبالتالي تتحقق فلسفة رأس المال الفكري بكل مقوماتها، ويتطور أداء المعلم، وينصلح التعليم الذي هو أساس تقدم المجتمع.

فقد حثّ الفكر الإسلامي المعلم المسلم على الاستزادة من العلوم والمعارف والتعليم، وذلك لأن الأمر ليس فقط أداء في الأسلوب بقدر ما هو إيمان منهجي واتجاه إيجابي في فكر المعلم، فالآيات البليغة التي تشير إلى أهمية العلم والعلماء والتزود بالعلم ترفع من مكانته، يقول تعالى: (يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ)(المجادلة:١١).

نتائج التزام المعلم بالقوة والأمانة:

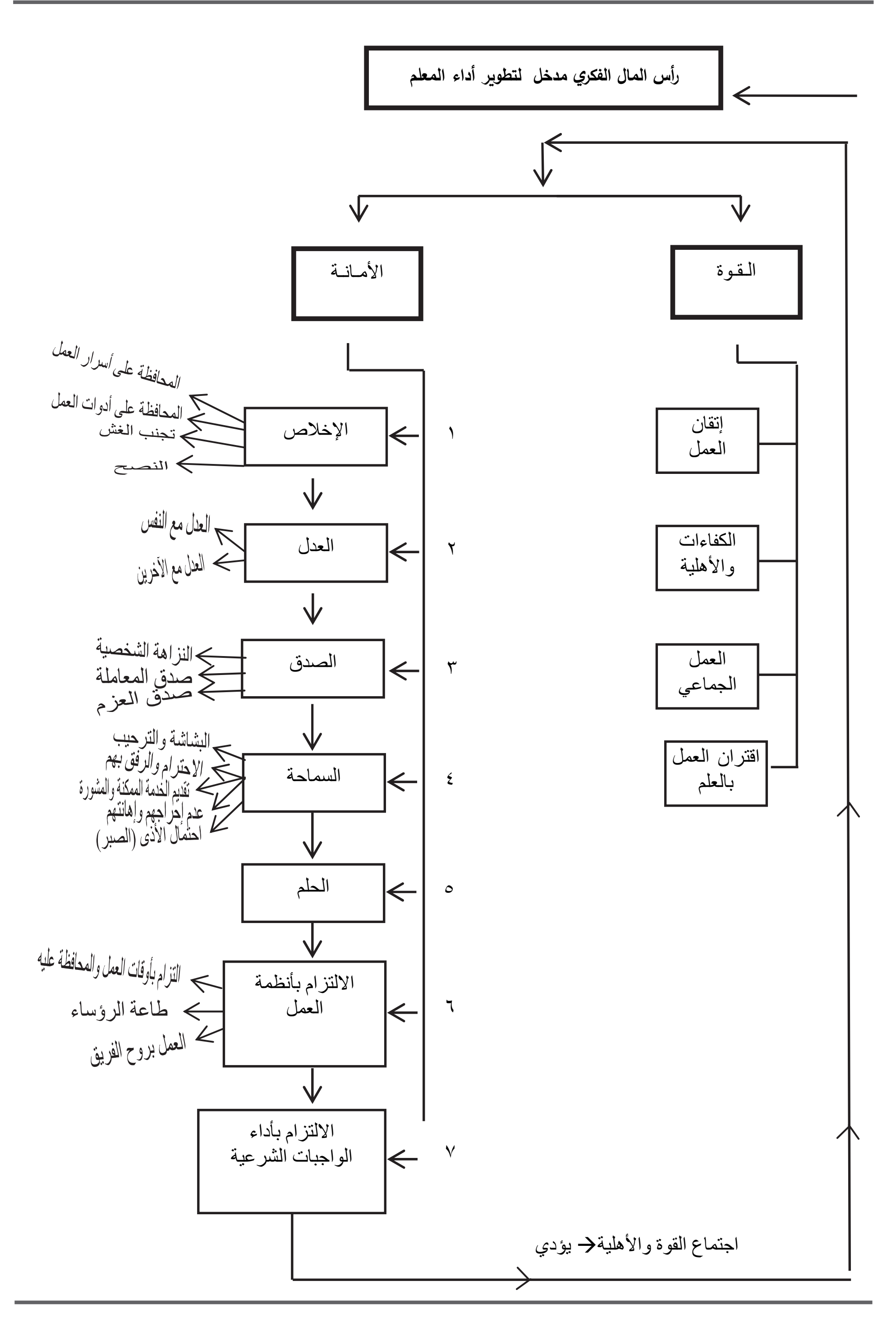
والالتزام بصفات القوة والأمانة يؤدي إلى تحسين وجودة وتطوير أداء المعلم، ونلخِصها فيما يلي:

- تحقق تنمية قدرات المعلمين وتحفزهم على تحسين أداء العمل.
- تؤدي إلى زيادة الثقة بالمنظمة وتعزز مكانة المعلمين لدى الطلاب.
- تعزز من الأداء المنظمي من خلال العمل كفريق واحد.

وهي تعني أن تظهر المؤسسة التعليمية بالشكل التالي:

- ضبط أداء العمل من الانحراف والفساد الإداري

- تحقيق الإنتاجية العالية وفي نفس الوقت تحقيق التربية الهادفة.
- الاستقامة في أداء العمل.
- صلاح التعليم وتجويده يؤديان إلى تنمية وتطوير الأمة وتحقيق الحضارة، والانتقال من مسمى البلاد النامية إلى البلاد المتقدمة.



رأس المال الفكري مدخل لتطوير أداء المعلم
القـوة
الأمـانـة
إتقان العمل
الكفاءات والأهلية
العمل الجماعي
اقتران العمل بالعلم
الإخلاص
المحافظة على أسرار العمل
المحافظة على أدوات العمل
تجنب الغش
النصح
العدل
العدل مع النفس
العدل مع الآخرين
الصدق
النزاهة الشخصية
صدق المعاملة
صدق العزم
السماحة
البشاشة والترحيب
الاحترام والرفق بهم
تقديم الخدمة الممكنة والمشورة
عدم إحراجهم وإهانتهم
احتمال الأذى (الصبر)
الحلم
الالتزام بأنظمة العمل
التزام بأوقات العمل والمحافظة عليه
طاعة الرؤساء
العمل بروح الفريق
الالتزام بأداء الواجبات الشرعية
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧
اجتماع القوة والأهلية ← يؤدي

بعد تحقيق الغاية من الدراسة، نستخلِص أهم النتائج التالية:

- رأس المال الفكري والذي يُقصد به الكفاءات من المعلمين القادرين على توليد الأفكار المتعلقة بالتطوير الخلاَّق والمبدع والاستراتيجي للأنظمة والعمليات والأنشطة يُضيف قيمة حقيقية للمؤسسات التعليمية من خلال امتلاكها هذه الملكات الفكرية والتي تُعَد ميزة تنافسية مستدامة.

- تبرُز أهمية رأس المال الفكري من تفضيل الخالق عز وجل بني البشر عن سائر المخلوقات الأخرى ومنحِهم نعمة العقل والتفكير و إفراده موقعا هاما لأصحاب العقول والألباب.

- تنبثق مقومات تطوير أداء المعلم والتي هي عبارة عن مكونات رأس المال الفكري التي ذكرها رواد الفكر الحديث من قوله تعالى: قَالَ اجْعَلْنِي عَلَىٰ خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ. (سورة يوسف:٥٥) وهي:
  - المعرفة: التي يمتلكها ويصنعها العاملون (قيادات ومعلمون) في مؤسسات التعليم كمهاراتهم وخبراتهم و قدراتهم على الابتكار والإبداع.
  - الهياكل والأنظمة والإجراءات: القدرة الهيكلية للاستفادة من العقل البشري والابتكار، وهي المعرفة المتداولة عبر المستويات الإدارية المختلفة.(المعلومات وقواعد البيانات)
  - الولاء الذي تكسبه المؤسسات التعليمية ببناء علاقة جيدة مع البيئة المحيطة. والعمل على تحقيق رضاها.

- تنطلق أسس فلسفة رأس المال الفكري لتطوير أداء المعلم من قوله تعالى: (قالت إحداهما يا أبتِ استئجره إن خير من استأجرت القوي الأمين) (سورة القصص: ٢٦). وهما القوة والأمانة، فالمعلم لابد أن يلتزم بالقوة والأمانة ليطور أداءه باعتباره رأس مال فكري

- يؤدي الالتزام بصفات القوة والأمانة إلى تحسين وجودة وتطوير أداء المعلم، ونلخِصها فيما يلي:

تحقيق تنمية قدرات المعلمين وتحفيزهم على تحسين أداء العمل مما يؤدي إلى زيادة الثقة بهم و تعزيز مكانتهم لدى الطلاب. صلاح التعليم وتجويده يؤديان إلى تنمية وتطوير الأمة وتحقيق الحضارة، والانتقال من مجموعة الدول النامية إلى مجموعة الدول المتقدم

المراجــع

- أبـــو ورد. إيهـــاب.(٢٠٠٤). إعـــداد المعلـــم في الفكـــر التربـــوي. www.qou.edu/arabic/researchProgram/...Al.../r13_drZiyadAljerjawi
- بو رغدة، حسين، ادريس، ناريمان.(٢٠١٥). أثر تشارك المعرفة على أداء الموارد البشرية. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال. مجلد(١١)، العدد"(٤).
- أبو نمر،عاطف. (٢٠٠٨). مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة
- ابن تيمية، تقي الدين. (١٩٨٣م). الحسبة في الإسلام. دار الأرقم- بيروت.
- ابـن تيميـة، تقـي الـدين. (د.ت)، الـسياسة الـشرعية في إصـلاح الراعـي والرعيـة. مطبعة الشعب. القاهـرة.
- ابن جماعة، بدر الدين محمد بن سعد بن جماعـة.(د.ت). تـذكـرة الـسامع والمعلم في آداب العالم والمتعلم. دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان.
- جـواد، عبـاس، حـسين، عبـد الـسلام.(٢٠٠٧). أثـر اسـتراتيجية الـتمكين في تنشيط رأس المال الفكري. دراسة تحليلية لعينة من العـاملين في بعـض المـصارف العراقية. مجلة أهل البيت. العدد (٥).
- الجرجاوي، زياد.(٢٠٠٥). فلسفة إعـداد المعلـم المـسلم. مـؤتمر الـدعوة الإسـلامية ومتغيرات العصر المنعقد بالجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- جـواد، نـاظم، إسماعيـل، نـدى. (٢٠٠٩). تحليـل رأس المـال الفكـري كـأداة استراتيجية. مجلة الغري الاقتصادية الإدارية. مجلد(٥). العدد(١٤).
- حمدان، محمد.(١٩٩٣). تطوير المعلمين وظيفيًا أثناء الخدمة - مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه. مجلة الإداري، مسقط – سلطنة عمان، العدد ٥٢.

- الـزغبي، علـي. (٢٠١١). رأس المـال الفكـري مـدخل اسـتراتيجي لتطـوير الكفاءات وتحقيق الأداء المتميز في منظمات الأعمال. الملتقى الدولي الخامس: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة. دبي.
- صالح، أحمد(٢٠٠١). أنماط التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بعوامل المحافظة على رأس المـال الفكـري في عينـة مـن شـركات القطـاع الـصناعي. رسـالة ماجستير غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- الأصفهاني، الحسين بن محمد، (د.ت) المفردات في غريب القرآن، تحقيق: محمد سيد كيلاني، (دار المعرفة، بيروت).
- طرشاني سهام، شتوح، دلال.(٢٠١١). رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة. الملتقى الدولي الخامس: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة. دبي.
- العاجز. فؤاد، نشوان، جميل.(٢٠٠٥). تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير. بحث مقدم للمؤتمر السادس بعنوان التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي. كلية التربية. جامعة القاهرة.
- عبد الأمير، شمس الدين. (١٩٨٤). موسوعة التربية والتعليم الإسلامية، الفكر التربوي عند ابن خلدون.
- العبادي، هاشم. (٢٠٠٨). التقييم من خلال نظرية رأس المال البشري ومفهوم الكفاءات، مجلة بحوث اقتصادية عربية. العدد ٤٣- ٤٤.السنه الخامسة. الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت – لبنان.
- العنزي، سعد.(٢٠٠١). المنظور النفسي للاستثمار في سوق المالية: مدخل علم التمويل السلوكي. المجلة العراقية للعلوم الإدارية. مجلد(١)، العدد(٢).

- الغزالي، أبو حامد (١٩٨٠). أيها الولد المحب، تحقيق: عبد اللّه، أحمد. دار الشروق للنشر والتوزيع: القاهرة.
- فلاحي، الزهرة، الحاج نوي.(٢٠٠١). استراتيجيات وخطوات تأهيل رأس المال الفكري. الملتقى الدولي الخامس: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة. دبي.
- المطيري، محيا.(٢٠٠٧).إدارة رأس المال الفكري وتنميته بالتعليم الجامعي في ضوء التحولات المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية. جامعة أم القرى.
- لعور، عبد الحفيظ. (٢٠١١). دور الأساليب الإدارية في إدارة رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية. الملتقى الدولي الخامس: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة. دبي.
- Bontis, N., “Assessing Knowledge Assets: A Review of the Models Used to Measure Intellectual Capital”, International Journal of Management Reviews, Vol., 3, Issue 1, March 2001.
- Brown, T., (1998), Ringing Up Intellectual Capital, Management Review, January: 1-8
- Hamel, G. and Heene, A., “Competence-Based Competition”, John Wiley and Sons, Inc, U.S.A, 1994
- Kelly. R.E.(1998).How to be a Star at Work Through Strategies
- you need to success, Times Business, New York .
- Stewart,T.A.(1997).Intellectual Capital: The wealth of organization. New York. Doubeday- Currency .
- Slameto.(2014). Developing Critical Thinking Skills through School Teacher Training 'Training and Development Personnel Model and Their Determinants of Success. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 4, No. 2

المعلم المكي صفاته ورسالته

قبيل العهد السعودي

إعـداد

د. آمال رمضان عبد الحميد صديق

ملخص البحث

لقد أكد الإسلام على أهمية العلم والمعرفة، فكان النبي ﷺ وهو المعلم الأول لهذه الأمة قبل الهجرة يجلس حول الكعبة المشرفة، ويلتف من حوله أصحابه والناس، يسألونه في أمور الإسلام، فيشرح لهم أمور دينهم ودنياهم، وكان أصحابه ينقلون كل ما يقوله أو يفعله أو يقرره حتى يتعلم الناس وتعم الفائدة.

وقد حمل شعلة العلم وراية التربية علماء مكة جيلا بعد جيل، ويتناول البحث بعض من صفات المعلم المكي ووسائله في تقديم رسالته العلمية والتربوية قبيل العهد السعودي، وذلك تحت عنوان:

"المعلم المكي صفاته ورسالته قبيل العهد السعودي"

ويهدف البحث إلى إبراز صفات المعلم المكي الخلقية والأخلاقية، وإلقاء الضوء على الوسائل والطرق التي ابتعها في أداء رسالته التعليمية والتربوية، وكذلك الكشف عن الحلقات العلمية التي أقامها المعلم المكي بالمسجد الحرام، وسير العملية التعليمية في هذه الحلقات، وقد حققنا هذه الأهداف من خلال مبحثين، تناول الأول صفات المعلم المكي: واشتمل ذلك على الصفات الخلقية والأخلاقية، وعلاقة المعلم المكي مع طلابه.أما الثاني فتناول رسالة المعلم المكي التعليمية والتربوية ووسائله وطرقه في أداء هذه الرسالة. ثم أنهينا البحث بخاتمة استعرضنا فيها أهم نتائج البحث وتوصياته، إذ يرحل إليه طلبة العلم من كافة أرجاء المعمورة، لغزارة علمة وقوة شخصيته وأمانته العلمية وسمو أخلاقه ورقي تعامله، كذلك تنوع أساليبه العلمية والطرق والوسائل التي كان يتخذها من أجل أداء مهمته التعليمية على أكمل وجه.

هذا وأسأل الله التوفيق والسداد، ، ، ، وهو حسبي ونعم الوكيل

مقدمة

إن التحلي باسم "المعلم" أمر محبب لكل عاقل، فلقد رفع الله من شأن العلماء، وبين منزلتهم، قال تعالى:{يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ} [سورة المجادلة، آية: ١١].

وفضل سبحانه أهل العلم على غيرهم بأن جعلهم شهداء معه سبحانه على أجلّ شهادة بأجل مشهود عليه، فقال: {شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِماً بِالْقِسْطِ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ} [سورة آل عمران، آية: ١٨].

كما أكد الإسلام أهمية العلم والمعرفة، ودعا القرآن الكريم إلى استعمال البصر والعقل والفكر، وأول ما نزل على النبي ﷺ وهو المعلم الأول لهذه الأمة قوله تعالى: {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} [سورة العلق، آية: ١]، وكان النبي ﷺ قبل الهجرة يجلس حول الكعبة المشرفة، ويلتف من حوله أصحابه والناس، يسألونه في أمور الإسلام، فيشرح لهم أمور دينهم ودنياهم، وما يتعلق بالعقيدة والأخلاق والعبادات المختلفة، وكان أصحابه ينقلون كل ما يقوله أو يفعله أو يقرره حتى يتعلم الناس وتعم الفائدة.

وقد أحببت أن ألتقط شيئاً من صفات المعلم المكي ووسائله في تقديم رسالته العلمية والتربوية قبيل العهد السعودي، وذلك تحت عنوان:

"المعلم المكي صفاته ورسالته قبيل العهد السعودي"

أهداف البحث وأهميته :

يتميز المعلم المكي بأنه حامل رسالة النبوة أياً كان تخصصه، وكيف كان موقعه وموضعه، وتاريخ التعليم لبنات ينبني بعضها فوق بعض، لتشكل هيكلاً واضح البنيان لكل رائي ومفكر.

وتكمن أهمية البحث وأهدافه في عدة نقاط، لعل أهمها :

- إبراز جميل ما تحلى به المعلم المكي من صفات خلقية وأخلاقية، ميزته عن سائر المعلمين.
- إلقاء الضوء على الوسائل والطرق التي ابتعها المعلم المكي في أداء رسالته التعليمية والتربوية.
- الكشف عن الحلقات العلمية التي أقامها المعلم المكي بالمسجد الحرام، وسير العملية التعليمية في هذه الحلقات.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تؤطر لأسمى الصفات الأخلاقية والخلقية التي يجب أن يتحلى بها كل من ينتسب لهذه المهنة الشريفة ألا وهي مهنة التعليم، كما أنها تكشف عن طرق عدة ووسائل متعددة من الممكن أن يعتمد عليها المعلم لأداء رسالته التعليمية والتربوية، كما أنها اعتمدت على عدد من المخطوطات التي لم تحقق بعد أو تنشر منها مخطوط "نثر المآثر في من أدركت من الأكابر" لعبد الستار بن عبد الوهاب الدهلوي، ومخطوط "القول التحيف في ترجمة تاريخ حياة أحمد خطيب بن عبد اللطيف" لأحمد الخطيب.

حدود الدراسة:

أ – الحدود الزمانية:

تشمل الحدود الزمانية للدراسة الفترة الممتدة من نهاية حكم الدولة العثمانية على الحجاز سنة (١٣٣٤هـ/١٩١٦م) حتى دخول الملك عبد العزيز مكة وضم الحجاز، وتوحيد البلاد تحت راية واحدة، وتشكيل كيان موحد متماسك سنة (١٣٤٤ه/ ١٩٢٥م)، إذ تمثل هذه الفترة الحد الفاصل بين التعليم التقليدي في مكة من خلال حلقات العلم بالمسجد الحرام؛ والتعليم الحديث والذي وضع أسسه وحدد أطره الملك المؤسس عبد العزيز آل سعود - رحمه الله- . حيث شهدت منظومة التعليم نقلة حضارية كبيرة، نتلمس آثارها في واقعنا المعاصر.

ب - الحدود المكانية:

إن إلقاء الدروس بمختلف المؤسسات التعليمية بمكة لهو شرف عظيم، وخير كثير، فكيف إذا تم بين أروقة المسجد الحرام. وحول حصواته وخلف المقام، فهذا هو القدح المعلى، والشهد المصفى، لذا اختصر مداد قلمي على إبراز صفات المعلم المكي ورسالته أثناء تدريسه للعلوم والفنون بالمسجد الحرام.

أبرز الدراسات السابقة:

- التعليم في مكة والمدينة أخر العهد العثماني لمحمد بن عبد الرحمن الشامخ
- تاريخ التعليم في مكة المكرمة لعبد الرحمن بن صالح عبد الله.
- التعليم في الحرمين الشريفين لعبد اللطيف بن عبد الله بن دهيش.
- سير وتراجم بعض علمائنا في القرن الرابع عشر للهجرة، لعمر عبد الجبار.

تقسيمات البحث:

قسمت الدراسة إلى:

مقدمة: تم فيها استعراض أهداف البحث وأهميه، والحدود الزمانية والمكانية للموضوع. وأبرز الدراسات التي تناولت بعض نقاط البحث، ثم قسمنا الدراسة إلى تمهيد ومبحثين، كالتالي:

التمهيد: ويتناول نبذة مختصرة عن التعليم بمكة قبيل العهد السعودي.

المبحث الأول: ويتناول صفات المعلم المكي: واشتمل ذلك على الصفات الخلقية والأخلاقية، وعلاقة المعلم المكي مع طلابه.

المبحث الثاني: يتناول رسالة المعلم المكي التعليمية والتربوية ووسائله وطرقه في أداء هذه الرسالة.

الخاتمة: استعرضنا فيها أهم نتائج البحث وتوصياته.

قائمة المصادر والمراجع.

هذا والحمد لله حمدا طيبا مباركا

التمهيد: ويتناول نبذة مختصرة عن التعليم بمكة قبيل العهد السعودي

لقد أنعم الله سبحانه وتعالى على مكة مهبط الوحي ومنبع الرسالة بوجود الحرم الشريف، والذي كان منذ ظهور الإسلام ولا زالا منارة للعلم ومعقلا للإيمان، فهو الجامع والجامعة، يأتي إليه طلبة العلم من كافة أرجاء العالم الإسلامي لتلقي العلم الشرعي على أيدي كوكبة علمية مباركة، حظيت بميراث النبوة، فكان لها أكبر الأثر في ازدهار الحياة العلمية بمكة، ولقد شهد العهد العثماني حركة نشطة في مجال التدريس والتعليم. سواء كان ذلك في الحلقات العلمية التي كانت تقام بالمسجد الحرام أو التعليم المنظم في المدارس الحكومية كالرشدية[1]، أو الأهلية. كالصولتية[2]، ودار الفائزين[3]، والفلاح[4]، وغيرها، وقد تولى التدريس في هذه المدارس الكثير من مدرسي المسجد الحرام، وكان

---

(١) ماجدة صلاح مخلوف: أحمد جودت باشا وتطوير المدرسة العثمانية، العلم والمعرفة في العالم العثماني، (مركز الأبحاث والفنون والثقافة الإسلامية باسطانبول، بحوث المؤتمر الدولي حول العلم والمعرفة في العالم العثماني، باسطانبول، ٢٠٠٠م)، ص ٢١٣.

(٢) وهي من أوائل المدارس الأهلية النظامية بمكة، أنشأها الشيخ محمد رحمت الله الهندي عام (١٢٨٥هـ/١٨٦٨م)، بمساعدة سخية من احدى سيدات الهند وتدعى صولت النساء، والتي سميت المدرسة باسمها. وقد أزيلت المدرسة من حي الخندريسة نتيجة للتوسعة الكبيرة للمسجد الحرام، وتم نقلها إلى حي الكعكية. عبد الله عبد المجيد بغدادي: الانطلاقة التعليمية في المملكة العربية السعودية، أصولها. جذورها، أولياتها، (ط٢، جدة، دار الشروق: ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م)، ص٢٤١؛ عبد الرحمن صالح عبد الله: تاريخ التعليم في مكة المكرمة، (ط١، دار الفكر: ١٣٩٢هـ/١٩٧٣م)، ص١٢٧.

(٣) أنشأها عبد الخالق محمد حسين البنغالي في حي المسفلة عام (١٣٠٤هـ/ ١٨٨٦م)، وأوقف عليها عدة دور، ينفق من إيجارها على المدرسة، وهي من المدارس القائمة إلى الأن بمكة وتقع بحي العوالي، وتحت إدارة دار الحديث الخيرية. المصدر نفسه، ص١٣٦.

(٤) مؤسس مدارس الفلاح هو الحاج محمد علي زينل، عام (١٣٣٠هـ/١٩١١م) بحارة الباب، ثم انتقلت إلى مبنى كبير بحي ساحة إسلام. المصدر نفسه، ص١٤٢. ١٤٣.

الطلبة يتلقوا في هذه المدارس العلوم الشرعية من حفظ كتاب الله وتجويده والتفسير والفقه والحديث، وعلوم النحو واللغة والآدب، والسيرة والتاريخ، والحساب، وغيرها، وذلك وفق مقررات معينة ومنهج دراسي محدد[1].

كما تميزت هذه المدارس بوجود أوقاف عليها ساعدت على بقائها، وكذلك توفر مكتبة ومسكن للمدرسين والطلاب، كما لم يقتصر التعليم في المدارس المكية على أبناء مكة بل فتحت أبوابها لجميع أبناء المسلمين، إضافة إلى استخدام وسائل التعليم الحديثة المتوفرة في ذلك الوقت كالسبورة، وتم توفير المقاعد في التعليم، وشيئاً فشيئاً تم الاهتمام بالجانب الحضاري في مباني المدرسة وحاجاياتها[2].

---

(١) عبد الستار بن عبد الوهاب الدهلوي: نثر المآثر في من أدركت من الأكابر، (مخطوط بمكتبة الحرم المكي، رقم: ٨١٠)، ق١٥؛ عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره بالمسجد الحرام، (ط١، القاهرة، دار ممفيس: ١٣٧٩هـ)، ص١٢١.

(٢) أحمد بن عبد اللطيف الخطيب: القول التحيف في ترجمة تاريخ حياة أحمد خطيب بن عبد اللطيف، (مخطوط بمكتبة مكة سابقا. يوجد نسخة بمكتبة الحرم)، ق٩؛ عبد الرحمن صالح عبد الله: تاريخ التعليم في مكة المكرمة، ص١٢٩.

المبحث الأول: صفات المعلم المكي:

درج العلماء على التنبيه على آداب المعلِّم، وما الذي ينبغي له أن يفعله أثناء الدرس وبعده، ومن جملة ذلك الصفات الخلقية والتربوية، ومنها:

أن يكون أمينا تقيا ورعا، من أهل العلم والصلاح، صحيح الاعتقاد، حسن النية، متحلياً بالأخلاق الكريمة، حسن الهيئة، لا يكثر من الكلام والضحك، حليماً، متواضعاً، متجنباً للكبرياء والإعجاب، متسماً بالعفو والصفح مع المهابة والوقار[1]، وأن يكون سليم النطق، مجيداً للغة العربية التي يدرس بها، وأن يراعي الفروقات الفردية بين الطلبة؛ من حيث مستوى استيعابهم ومدى فهمهم واختلاف أعمارهم، فإن كان الطلبة من المبتدئين فلا يلقى عليهم ما لا يناسبهم من المشكلات، بل يدربهم ويأخذهم بالأهون فالأشد إلى أن ينتهوا إلى درجة التحقيق، كذلك عليه أن يراعي الجوانب النفسية للطلبة، فلا يفضل بعض الطلبة على بعض، إلا أن كان أحدهم أكثر اجتهاداً أو أدباً، فيظهر ذلك أمام الطلبة من أجل أن يحذو حذوه[2].

كذلك عليه أن يراعي الآداب الاجتماعية، بمعنى أن يتودد للطالب الغريب وينبسط له، ولا يكثر النظر إليه استغراباً؛ لئلا يخجله[3]، وأن لا يفتى فيما يعلمه

(١) محمد بن محمد العبدري المعروف بابن الحاج: المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات، والتنبيه على كثير من البدع المحدثة والعوائد المنتحلة، (ط١، القاهرة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي: ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م)، ج١، ص٨٨، ٨٩، ١١٤.

(٢) محمد بن إبراهيم بن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، (مكتبة مشكاة الإسلامية)، ص٥٩.

(٣) المصدر نفسه، ٤٣، ٤٤.

وما لا يعلمه، فإذا سئل عما لا يعلمه، قال: لا أعلمه أو لا أدري، فيعلم الطالب الناشئ التورع في الجواب، وأن يقول عند ختم كل درس: (والله أعلم)[1].

كما ينبغي أن ينزه مجلسه من اللغو والنميمة والكذب واللغط ورفع الصوت، متيقظاً لما يفعله الطلبة، بحيث يزجر كل من يتعدى في بحثه أو ظهر منه سوء أدب[2].

وأما الصفات العلمية؛ فهي تختلف حسب نوع المواد التي يدرسها، وقد اشترطوا فيمن يدرس العلوم الشرعية والعربية أن يكون حافظاً لكتاب الله، حاصلاً على إجازة بالتدريس بعد أن استقصى الحقائق العلمية في مختلف التخصصات العلمية المتنوعة[3].

أما الصفات في المظهر العام للمدرس المكي، فلم يكن يشترط فيه إلا ما يدل على الوقار والهيبة، توقيراً للعلم الذي يحمله في صدره، وهو ما يعبر عنه المحدثون بما يقال له: (تام المروءة)، ولذلك رد المحدثون أحاديث من لا يعتني بمظهره العام، من لبس ما ينتقد عليه، من لباس شهرة أو ملبس غير نظيف، أو غير ساتر، بل ردوا مرويات من يأكل في الأسواق، ويحدث في المجالس ونحو ذلك، ولو كان من الصادقين في النقل[4].

---

(١) المصدر نفسه، ص٤٢.

(٢) المصدر نفسه، ص٢٢ ـ ٤١.

(٣) الطوالع السنية في نظام التدريس الجديد بمسجد مكة المحمية، (ط١، مطبعة الترقي الماجدية. مكة، ١٣٣٢هـ)، ص١.

(٤) جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي: تدريب الراوي، (بيروت، دار الفكر: ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م)، ج١ ص ٣٠٠.

وكان المعلم في مكة يرتدي جبة سوداء وعمامة[1] أثناء ممارسته لمهنته، أو أثناء خروجه من منزله ومقابلة الناس، إذ هي زي العلماء آنذاك، وإن لم يكن يعرف اشتراط لون أو هيئة معينة لذلك. فالشيخ إبراهيم عرب (ت١٣٣٤هـ/١٩١٥م) كان يلبس جبة فضفاضة وعمامة، زادته هيبة ووقارا[2]، في حين كان الشيخ عبد الله بن محمد صالح الزواوي الشافعي (ت١٣٤٣هـ/ ١٩٢٤م) يرتدي جبة بيضاء، وعمامة "ألفية"، وقد لف تحتها مما يلي عنقه منديلاً أبيض[3].

وأما المعلم الشيخ عيسى رواس (ت١٣٦٥هـ/١٩٤٥م) فكان يتزيا بزي بسيط، عبارة عن ثوب فوقه صدرية، ولفة على رأسه، وسجادة على كتفه، وعصاً لا تفارق يده[4].

وكان المعلمون يُعرفون أحياناً بما يحملونه من كتب وكراريس، فكانوا عادة يحملون محفظة بها الكتب التي يدرسونها مقسمة على كراريس، فيحملون الكراس المراد تدريسه، كما كانت تحمل أوراقهم الخاصة، والريشة والحبر والورق، ويجلسون على سجاجيد يجلبونها معهم[5].

ومنهم من يكون قد بلغ شأواً في العلم بحيث يكون علمه في الرأس لا في الكراس، فلا يحمل محفظة ولا دفتراً، كالشيخ محمد حسب الله (ت١٣٣٥هـ/

---

(١) محمد عمر رفيع: مكة في القرن الرابع عشر الهجري، (ط١، مكة، منشورات نادي مكة الثقافي: ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م)، ص٣٥.

(٢) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره بالمسجد الحرام، ص٣٠.

(٣) المصدر نفسه، ص١٢٩.

(٤) المصدر نفسه، ص٢٤٥.

(٥) سنوك هورخرونيه: صفحات من تاريخ مكة المكرمة، (ترجمة: محمد محمود السرياني، معراج نواب مرزا، الرياض، دارة الملك عبد العزيز: ١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، ج٢، ص٥٠٣؛ عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص ٤٦ـ ٤٧، ٢١١

١٩١٦م)، الذي عادة ما كان يذهب إلى حلقة درسه بالمسجد الحرام والتي تبدأ من بعد صلاة المغرب، دون أن يصحب معه محفظته، وكان لا يمسك كراسة بيده عند القراءة؛ بل يلقي التقرير على تلاميذه عن ظهر قلب مع التفهم، وكان الشيخ عبد الستار الدهلوي مقرئاً عنده في دروسه في التفسير والحديث والفقه والأصول[١].

كما وصف المعلم المكي بعدة صفات منها أنه:

- موسوعة علمية، فهو عالم في كثير من العلوم والمعارف الشرعية واللغوية والأدبية وعلوم الهيئة والرياضيات، وإن كان بعضهم أبرع في علم دون آخر، إلا أنه كما تقدم كان لا بد من أن يسهم المدرس بسهم في مختلف العلوم، وقد يكون وجوده في البلد الحرام من أكبر الدوافع له على النشاط العلمي المتنوع، ولا أدل على هذا من تنوع مؤلفاتهم وحلقات درسهم، فقد يدرس المدرس أكثر من فن كالفقه بجانب النحو، أو التفسير بجانب الفلك، أو يدرس التفسير والحديث والفقه فعلى سبيل المثال كان جمال المالكي(ت١٣٤٩هـ/١٩٣٠م) يعقد بالمسجد الحرام حلقة درسه في الفقه، ثم يليها درس في النحو، وبعده درس في الحديث[٢].

واعتاد مختار بن عطار البتاوي المكي (ت١٣٤٩هـ/١٩٣٠م) أن يدرس صباحاً النحو والصرف والبلاغة، وبعد العصر إحياء علوم الدين، ويوم الثلاثاء يقتصر على تدريس علم الفلك والميقات في مصنفاته[٣].

---

(١) عبد الله مرداد أبو الخير: نشر النور والزهر في تراجم أفاضل مكة من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر، (اختصار وترتيب: محمد سعيد العامودي وأحمد علي الكاظمي، ط١، الطائف، مطبوعات نادي الطائف الأدبي: ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م؛ ط٢، جدة، عالم المعرفة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م)، ص ٤١٩؛ عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٢٠١.

(٢) المصدر نفسه، ص٧٢.

(٣) محمود سعيد بن محمد أبو سليمان: تشنيف الأسماع بشيوخ الإجازة والسماع أو "إمتاع أولي النظر ببعض أعيان القرن الرابع عشر"، (القاهرة، دار الشباب للطباعة)، ص٥٤٣

ـ كما تميز المعلم المكي بمرونة فكرية بسبب اجتماعه بعلماء من مختلف الجنسيات والبلدان؛ مارسوا عمليه التعليم في مؤسسات تعليمية متنوعة، فاستفاد من معرفته بهؤلاء العلماء المختلفة مذاهبهم بالموازنة الفكرية، وعدم التعصب عند قول أو مذهب بعينه.

ومن الأمثلة اللطيفة الواردة في عدم التعصب ما جاء فيما ذكره زكريا بيلا عن شيخه عبد الستار الدهلوي (ت١٣٥٥هـ/١٩٣٦م)، حيث طلب منه تقريظ كتابه "إفادة الأنام بجواز القيام للقادم من أهل الفضل والاحترام"، فدون الدهلوي في آخر التقريظ اسمه كالتالي: (عبد الستار بن عبد الوهاب الكتبي الحنفي)، فقال الشيخ بيلا: (إن فضيلتكم من أهل الحديث، ولكم فيه تأليف حافل، فلماذا هذه النسبة؟، أي الحنفي، فرد على فوراً، بأنه حنفي المذهب غير أنه إذا صح الحديث عندي أعمل به)[1].

ـ كما أثر المناخ الإيماني على شخصية العلماء الذين يرون الحجيج، وقد خلعوا ملابس الدنيا تجرداً للعبادة، فأكسبهم هذا الأمر الورع والزهد، وقد وصف الكثير منهم بذلك، ففي ترجمة محمد سعيد بابصيل (ت١٣٣٠هـ/١٩١١م) أنه كان: (زاهداً قانعاً بالكفاف وقوت يومه، فلم يبن داراً، وإنما كان يسكن في دار مقابل باب الوداع بالأجرة)[2].

وكان جمال المالكي (ت١٣٤٩هـ/١٩٣٠م) هادئ الطبع، لين الجانب، لطيف المنادرة، فيه رقة، ورحمة، وكرم، وحسن مؤاتاه، متواضعاً، زاهداً، وكان أغلب

---

(١) عبد الوهاب بن إبراهيم أبو سليمان: الحرم الشريف الجامع والجامعة، (ط١، مكة، مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي)، ص ١١١.

(٢) عمر يحيى عبد الجبار: ـ سير وتراجم بعض علمائنا في القرن الرابع عشر للهجرة، (ط٢، مكة، مؤسسة مكة للطباعة والاعلام: ١٣٨٥هـ)، ص٢٤٤.

جلوسه - رحمه الله – متوركا، معتمدا على يده اليسرى، وكراسته في يده اليمنى كأنه يريد محاكاة طلابه الأفارقة في جلوسهم، ليظهر لهم أنه مثلهم، لا فرق عنده بين غني وفقير، ولا بين عربي وعجمي، ولا بين أبيض وأسود، ما دام طالب علم يتقي الله ويتمسك بدينه وأداء شعائره، بل كان يعود مرضاهم، ويجيب دعوتهم في أكواخهم بالمسفلة أو جرول، متوكئاً على عكازه، لا يمتعض، أو يتكبر من جلوسه معهم فوق الحصر البالية، ويتناول معهم طعامهم "الويكة و العصيدة"، ويظهر لهم السرور بلذتها، وإتقان طبخها، وجودتها، فيزداد تقديرهم له، ويتسابقون إلى درسه في الفقه المالكي، ويتزاحمون على حلقته في رغبة وحرص على المواظبة، وكان مشهوراً بينهم بلقب "الإمام المالكي"، وكان معظمهم فقراء، فكان - رحمه الله - لا يستنكف عن احتكاكهم به، وكثرة أسئلتهم، يجيبهم على قدر فهمهم، ويستشهد دائماً بما ورد في الحديث[1] ((رب أشعث أغبر ذي طمرين تنبو عنه أعين الناس، لو أقسم على الله لأبره))[2].

ومن أعلام الزهاد من مدرسي المسجد الحرام محمد عبد الله بافيل، عندما بلغ العشرين من عمره شد رحاله من بلده حضرموت، وقدم مكة لطلب العلم، فدخلها عام (١٣٠١هـ/١٨٨٣م)، وسكن في رباط الشيخ تاج، في سفح جبل قيقعان - جبل هندي- في الطريق المؤدي إلى باب العمرة، حيث كان يوجد به خلاوي لطلبة العلم فسكنه ولازم المسجد الحرام، وعكف على طلب العلم على علماء عصره منهم محمد سعيد بابصيل وعمر باجنيد، ثم صار مدرساً بالحرم، فكان ينزل من خلوته إلى المسجد الحرام في الثلث الأخير، يطوف ويتهجد، إلى أن يؤدي صلاة الفجر جماعة ثم يظل يتلو القرآن إلى الإسفار فيعقد حلقته في حصوة باب

(١) محمد بن عيسى الترمذي: الجامع الصحيح، (تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت، دار الكتب العلمية)، ج٥، ص ٦٥٠.

(٢) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره بالمسجد الحرام، ص٢٤٤.، ص٧١.

العمـرة، وكانـت دروسـه سـهلة التنـاول قريبـة مـن مـدارك المبتـدئين مثـل المقدمـة الحضرمية ومتن أبي شجاع، وله دروس بعد المغرب على نفس المنوال، وظل قانعاً بالكفاف، ولم يحتج إلى أحد، حتى إنه لما نزل به الموت وكان عليه بعض الديون تسلم من طلابه في المليبار حوالة مالية، فحمد الله، وأوصى بسداد ديونه منها وتجهيزه[1].

ـ وتميز المعلم المكي كذلك بالتواضع الجم، وحسن الخلق مع الجميع، وقد لمس ذلك الحاج الرحالة رفيع الدين المراد آبادي، الذي قدم مكة حاجاً عام (١٢٠٢هـ/١٧٨٧م)، إذ يقول: (جميع أهل مكة.. يتحلون بالأخلاق الفاضلة وبحسن المعاملة، فكبار القوم هنا والعلماء يعاملون المسافرين والغرباء معاملة طيبة، تتصف بالتواضع الجم، وحسن الخلق، كأنهم لم يسمعوا عن الغرور والكبر مع أنهم من العلماء الكبار، ومن أهل الفضل والشرف)[2].

ـ ومن أروع ما سطر التاريخ من مواقف معلمي مكة مع طلابهم ومحبة الخير لهم؛ ذلك الموقف النبيل لعثمان شطا (ت١٢٩٥هـ/١٨٧٨م) مع تلميذه أحمد الخطيب، قدم الأخير إلى مكة عام (١٢٨٧هـ /١٨٧٠م)، وبعد أن أتم تعليمه في الكتاب، وعلى يد الشيخ عمر شطا، انتقل إلى مرحلة أعلى في الطلب، كانت على يد عثمان شطا، وتوثقت العلاقة بين الشيخ وتلميذه، الذي ظل يدرس على يديه حتى عام (١٢٩٢هـ/١٨٧٥م)، ثم سافر بعدها إلى بلاده جاوه، بطلب من والدته التي اشتاقت إلي رؤيته، فسافر الخطيب وكله آمل للعودة مرة أخرى إلي مكة، ولكن آماله تبددت مع تشديد والده ووالدته عليه، وحرصهم على بقائه معهم، وفي ذات يوم قدم الشيخ عثمان شطا إلى بلد الخطيب في بعض أموره، وسأل عن تلميذه النجيب، ثم

---

(١) عمر يحى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٢٤٢.

(٢) رفيع الدين المراد آبادي: الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية، (ترجمة:سمير عبد الحميد إبراهيم نوح، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة: ٢٠٠٤م)، ص٩٣.

قابله، فقص عليه الخطيب أمره، وأنه يريد من شيخه المساعدة في إقناع أهله بالعودة إلى مكة، لمواصلة الطلب، والمجاورة بجانب بيت الله الحرام، وبالفعل قابل الشيخ أهل الخطيب، وأقنعهم بعودته إلى مكة لمواصلة تعليمه[1].

كذا كان بيت أبي بكر شطا (ت١٣١٠هـ/١٨٩٢م): (مرود للطلبة وغيرهم، فلا يدخل أحد بيته إلا ويخرج ممنونا من المقابلة والإكرام، وكان يواسي الطلبة بماله ويقابلهم بالبشاشة، ولا ينقطع الواردون عن بيته، فينفق نفقة من لا يخشى الفقر)[2].

ويذكر السيد حسن عشى - طباخ الملوك والأمراء في عهد الشريف عون الرفيق- أن: (الشيخ يوسف قطان[3] عمل وليمة، دعا إليها أثرياء مكة ووجهاءها وعلماءها، وكان أحمد شطا (ت١٣٣٢هـ/ ١٩١٣م) من جملة المدعوين، وبعد تناول الطعام، همس السيد أحمد في أذني بأنه يريد إقامة وليمة مثل هذه، ولكن على الأرض، فبذل جميع تكاليفها في سخاء ما عدا الخوان وتوابعه الحديثة، فاستغربت وسألته عن المدعوين فقال: أغنياؤنا ووجهاؤنا، وما أن مدت السفرة إلا وأقبل فقراء الأربطة، وطلبة العلم الفقراء، فقابلهم فضيلة السيد أحد ببشاشة، مرحباً بهم فرحاً مسروراً بتلبيتهم دعوته)[4].

---

(١) أحمد عبد اللطيف الخطيب: القول التحيف، ق٣.

(٢) المصدر نفسه، ق ٩.

(٣) هو الشيخ يوسف قطان من أكابر أعيان مكة وأثريائها، تولى مشيخة الجاوة بها عام ١٣٠٣هـ، ثم عين رئيساً لبلدية مكة عام ١٣٣١هـ، في العهد العثماني، ثم عين وزيراً في حكومة الشريف الحسين، وفي العهد السعودي عين عضواً بمجلس الشورى ثم نائباً لرئيس لجنة الحج عام ١٣٤٧هـ، توفي بمكة عام ١٣٥٠هـ، انظر: محمد حسين زيدان: قضايا وآراء، "رجال في مكة المكرمة، يوسف قطان"، صحيفة الندوة، العدد ٢٨٤٠، ٣٠/ ٧/ ١٤٠٦هـ، ص٣.

(٤) عمر يحى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٢٤.

والشاهد أن الشيخ شطا ذكر لهذا الطباخ أن المدعوين هم الأغنياء والوجهاء، ليهتم بالوليمة، وهو يقصد الطلاب والفقراء، فهم أغنياء بالله وترفع بهم البلايا، وتتنزل بدعائهم الرحمات.

كما عرف عن الشيخ مختار بن عثمان مخدوم البخاري (كان موجوداً في القرن الثالث عشر الهجري) محبته لطلبته: (يحثهم على طلب العلم، ... ويتعهدهم بالنصائح، ومن تخلف سأل عنه)[1]، كما عرف عن مختار بن عطارد البتاوي المكي (ت١٣٤٩هـ/١٩٣٠م) المدرس بالمسجد الحرام بحبه وتشجيعه لطلبة العلم فكان يساعد المحتاجين منهم من ماله الخاص، أو ما يجود به عليهم من طعام ومأوى، فقد بذل بيته ليكن مسكن لبعضهم[2].

أما أحمد ناضرين الذي درس بالمسجد الحرام منذ عام(١٣٣٢هـ/١٩١٣م) فقد بلغ من محبته لطلابه تعاهده لهم بالنصح، فكان ينصح طلابه، ويقول لهم في كل مناسبة: (ليست الغاية من العلم أن تتعلم فحسب؛ بل الغاية أن تعمل بما تعلمت من الخير، وأن تكون قدوة لغيرك في الخير، ولا تتعلم العلم لتكتمه أو تفخر به؛ بل تعلمه وتنفع غيرك به)، وكان لا يضجر من كثرة الأسئلة التي توجه إليه أثناء التدريس؛ بل كان يجيب كل سائل بما يفيده ويقنعه[3].

لقد كانت العلاقة بين المعلم المكي وطلابه في كثير من الأحيان تتجاوز علاقة التعليم إلى علاقات اجتماعية أخرى، تتسم بالود والعطف الأبوي، ومن ذلك: أن الشيخ محمد حسب الله (ت١٣٣٥هـ/ ١٩١٦م) جاء إلى دار تلميذه عبد الله بيلا بمحلة الشامية بعد الظهر، وأخبره بأنه يريد أن يتناول الغداء عنده، ففرح الشيخ

---

(١) محمود سعيد أبو سليمان: تشنيف الأسماع، ص٥٤٠.

(٢) المصدر نفسه، ص٥٤٣.

(٣) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٥٠.

عبد اللّه وغمره السرور والبشر بمقدم شيخه وأستاذه لتناول الغداء عنده، ولكن بيلا لم يكن لديه المال الكافي لشراء طعام لأستاذه، ولم يكن بالدار ما هو مناسب ليقدم للضيف العزيز، فراح بيلا إلى صاحب مقهي، واستقرض منه مبلغاً من المال ليشتري به غداء لضيفه الكبير الذي لام بدوره عبد اللّه بيلا تكلفه لما علم بالأمر[1]

إن التواضع الحقيقي من شيخ كبير له قدره بين مدرسي وعلماء الحرم الشريف، كأن يطلب من التلميذ أن يضيفه، وهذا يدل على العلاقة الوثيقة التي بنيت بينهما، ومحاولة إدخال السرور على قلب تلميذه بهذه الزيارة المفاجئة، والتي عمد الشيخ إلى ذلك حتى لا يتكلف الطالب فوق طاقته، في حالة ما إذا أبلغه قبلها، وفي خروج بيلا بحثاً عن من يقرضه لتقديم غداء يليق بالشيخ دليل على محبة الطالب لشيخه فيقترض من أجله، ونحن في هذا العصر وفي كل عصر بحاجة لأن يتفاعل المدرس مع طلابه، فلا يرضى لنفسه أن يبقى في برجه العاجي مستعلياً على طلابه لأنه هو المدرس وهم الطلبة، بل العلاقة التي تربطهم لا تكون مجرد الإلقاء من قبله والتلقي من قبلهم.

وقد تميز صالح بن علوي بن عقيل (ت١٣٥٩هـ/١٩٤٠م)، والذي أجيز له بالتدريس بالمسجد الحرام عام (١٣٣٢هـ/١٩١٣م) باحتضانه العلمي والاجتماعي لطلابه، فإنه كان يعمل جاهداً لتوجيههم، وإثارة روح الجد والنشاط في نفوسهم بمناقشتهم والسؤال عن أسباب من يتغيب منهم، ويعود مريضهم ويواسيه، ويجيب

(١) محمود سعيد أبو سليمان: تشنيف الأسماع، ص٣٣٤ ـ ٣٣٥.

داعيهم فقيراً كان أو غنياً، ملجأ طلابه في حل مشاكلهم، سواء الاجتماعية منها أو العلمية[1].

ـ ومما تميز به مدرسو البلد الحرام أيضاً حب التعليم، ونشر العلم، بحيث كان الكثير منهم يتفانى في عمله دون كلل أو ملل، حباً للعلم وحرصاً على الطلبة، فعلى سبيل المثال يذكر أبو طاهر الكوراني(ت١١٤٥هـ/١٧٣٢م) عن أستاذه الشيخ حسن العجيمي (ت١١٣١هـ/١٧١٨م) أنه: (كان له قوة على طول المجلس، بحيث كنا نجلس للقراءة عقب شروق الشمس، ويستمر إلى قبيل العصر، لا يقوم إلا لصلاة الظهر)[2].

وأما مفتي مكة أحمد الدمياطي الشافعي (ت١٢٧٠هـ/١٨٥٣م)، فقد وصف بأنه "حمامة الحرم"، لكثرة دروسه التي كان يعقدها بالمسجد الحرام، رغم انشغاله بالإفتاء والتأليف[3].

(١) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص١٢١؛ عبد الله بن عبد الرحمن المعلمي: أعلام المكيين من القرن التاسع إلى القرن الرابع عشر الهجري، (مكة، مؤسسة الفرقان). ج١، ص١٤١.

(٢) عبد الحي بن عبد الكبير الكتاني: فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والسلسلات، (دار الغرب الإسلامي، بعناية إحسان عباس)، ج٢، ص٨١١.

(٣) أحمد بن محمد الحضراوي: نزهة الفكر فيما مضى من الحوادث والعبر في تراجم رجال القرن الثاني عشر والثالث عشر، (تحقيق: محمد المصري، دمشق، وزارة الثقافة: ١٩٩٦م)، ج١، ص١٥٠.

المبحث الثاني: رسالة المعلم المكي التعليمية والتربوية:

إن رسالة المعلم المكي تجاوزت الحدود الزمانية والمكانية، لمكانة المسجد الحرام في نفوس الناس شرقاً وغرباً، ولذا كان اختيار المعلم المكي يتم تحت نظر وفكر وروية من مشايخه.

فقد كان الإذن للمعلم "الشيخ" بالتدريس في الحرم المكي الشريف ينحصر علمياً في أحد طريقين، إما بالاختبار المباشر، أو بالتزكية.

أما الاختبار المباشر، فقد كان الشيخ يقوم بطلب الإذن في التدريس، وعند قبول طلبه فإنه يتعرض لامتحان يحضره كبار العلماء في الحرم الشريف، حيث يحدد شيخ العلماء موعد الامتحان، وعادة ما يكون بعد صلاة الظهر أو بعد صلاة العصر، ويتولى شيخ العلماء أو نائبه مع عدد من الأساتذة امتحانه فيجلسونه على رأس حلقة دائرية، يحضرها العلماء، وفي الخلف يجلس عادة بعض الأقارب، إضافة إلى أربع أو خمس من المدرسين يراقبون الامتحان، وربما اقتصر الامتحان أحياناً على البسملة، وما فيها من أنواع العلوم من الإعراب، والتفسير وأحكام القراءة بها في الصلاة، وأحكامها في التجويد، وغير ذلك، وهي فنون لا يتسنى فهمها دون معرفة تامة بالقواعد، وعلوم الفقه، وبقية العلوم الإسلامية، وقد يتخطى الاختبار ذلك، وعندها يكون الامتحان في غاية الصعوبة إذ تتنوع الأسئلة على المدرس المختبَر، وبعد الانتهاء من مجاوزة الامتحان يدعو الحاضرون بالتوفيق للمدرس الجديد، والذي بدوره يدعوهم لتناول طعام العشاء في بيته، خاصة إذا كان من ميسوري الحال، أو بما يستطيعه تعبيراً عن فرحه وسعادته[1].

---

(١) سنوك هورخونيه: صفحات عن تاريخ مكة، ج٢، ص ٤٩٣.

وسائل وطرق المعلم المكي في أداء رسالته:

يتميز التعليم الإسلامي من بين حقول التعليم في العالم بكثرة ووفرة طرق وأساليب تلقينه، كيف والرسول الأمين هو معلم البشرية جمعاء، ولو أردنا أن نستقرئ السيرة النبوية لاستخلاص طرق التدريس لرأينا عجباً، فكان التدريس بالكلمة، والتدريس بضرب المثل، وبالفعل، والإشارة، والاستفادة من الحديث، وطرح المسائل، والاستفادة من الأدوات، وغير ذلك.

وقد تختلف وتتباين وسائل طرق التدريس حسب المرحلة التعليمية التي تمارس فيها، فهناك طرق تعليمية تمارس وتستخدم في مرحلة التعليم الأولي، ونقصد بها مرحلة الكتاتيب، وهناك أساليب وطرق تعليمية تمارس وتستخدم في مراحل التعليم المتقدم، مراعاة لتفكير وإدراك الطلبة[1]، وطرق التعليم في المساجد تختلف عنها في المدارس، وطرق التدريس في المدارس تختلف عنها في المنازل، وهكذا.

وتعتبر طريقة التدريس ناجحة إن أدت إلى شعور الطالب بالمسؤولية تجاه العلم، وتبليغ حكم الله تعالى للناس، وتنمية الفكر التأملي لدى الطالب، والوصول لفهم المادة المقررة في أقل وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، إضافة إلى ظهور ذلك في نتائجه في اختبارات التحصيل.

وقد انتهج علماء مكة وسائل وطرق متنوعة في التدريس.

ففي مرحلة التعليم الأولى وهي الكتاتيب[2] اتبعت ثلاث طرق، وهي:

---

(١) مصطفى محمد متولي: مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، (ط١، الرياض، دار الخريجي:١٤١٢هـ)، ص٢٤٤.

(٢) لقد انتشرت الكتاتيب بمكة. فكان منها ما هو ملحق بالمساجد ومنها المسجد الحرام، أو كتاتيب ملحقة بالمنازل والدور، وعادة ما كانت بالطابق السفلي، أو تلك الكتاتيب القائمة بذاتها.

١ـ طريقة التلقين والتكرار، وفيها يقوم الشيخ أو الفقيه بتلقين الأطفال بشكل متكرر بعض سور القرآن الكريم، ولاسيما قصار السور، وذلك بالقراءة من بعده، وتقليده حتى يتم حفظهم، ثم تأتي مرحلة الكتابة التي يتعلمها الطلبة من خلال الكتابة في الألواح الخاصة بهم، فيكتبون قصار السور التي تعلموها وحفظوها، ثم تأتي مرحلة تعلم الحساب بعملياته الأربع، وشيء من التوحيد والفقه والحديث ومبادئ اللغة العربية[1].

٢ـ طريقة القراءة الجهرية: وهي طريقة تقوم على ترديد الطلبة لما يلقيه عليهم المعلم، ولا سيما القرآن الكريم بشكل مضبوط وصحيح، حتى يتم حفظهم لذلك عن ظهر قلب[2].

٣ـ طريقة الحفظ والاستظهار: وهي طريقة تركز على الاستفادة من ذاكرة الطالب في حفظ العلوم المختلفة[3]

وهذه الطرق تتناسب مع الصغار في المراحل الأولى، ولا أدل على صحة هذه الطريقة ومثاليتها من العدد الكبير الذي يتخرج بها متقناً للقرآن الكريم، عالماً بمبادئ النحو والكتابة والحساب على مر السنين.

أما أساليب وطرق التدريس في المراحل التعليمية المتقدمة التي كانت تتم أو المساجد فهي كالتالي:

---

(١) محمد عطيه الأبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، (ط٥، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية: ١٩٨٦م)، ص١٩٦.

(٢) إبراهيم محمد عطا: تطور منهج تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية منذ نشأتها حتى اليوم، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: ١٩٨٠م)، ص١٢٢.

(٣) حسن عبد العال: التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، (القاهرة، دار الفكر العربي: ١٩٧٧م)، ص١٥٢.

١ ـ طريقة المحاضرة: وتعتمد على الإلقاء والتكرار من جانب الشيخ، الذي يلقي محاضراته على تلاميذه، وتستلزم منه حال إعداده لها تدوينها نقطة نقطة، ثم يقوم بشرحها وإيضاحها بشكل مستفيض، مما يمكن تلاميذه من تدوين ما تم فهمه من هذه النقاط فضلاً عن بعض أراء للشيخ يطرحها حال شرحه[١].

ومن فوائد هذه الطريقة أن الطلبة بإمكانهم مناقشة الشيخ، والاستفسار منه عن بعض ما غمض من نقاط في درسه، إضافة إلى أن الشيخ يقوم بطرح بعض الأسئلة على تلاميذه لمعرفة مدى فهمهم، مع إجابته عن الأسئلة التي صعب على تلاميذه الإجابة عنها، وهذا يتطلب منه أن يكون ملماً بموضوع درسه، وعنده زيادة معلومات يستفاد منها في إيضاح مسائله[٢].

وهذه الطريقة تخفي الضعف العام في المدرس، فالطالب يقرأ والمدرس يكتفي بشرح ما يدركه، وهي تؤدي إلى ربط الطالب بالمنهج، وتتسلسل عنده المعلومات، ويتم الربط بين المعلومات القديمة والحديثة.

إلا أنه يعيب هذه الطريقة نشوء الملل كثيراً عند الطلاب خاصة في حالة صعوبة المادة، أو ضعف الصوت الواصل إليهم، كما أن الطالب إذا شرد ذهنه هنيهة قد لا يستطيع متابعة التسلسل في المعلومات، ولا تنمي هذه الطريقة مبدأ فاعلية التلاميذ.

ولذلك يحتاج المدرس للتغلب على تلك العيوب أن يستثير الطلاب من آن لآخر، ويرفع صوته، ويتابع الوجوه، وينبه الوسنان، ويقطع رتابة الدرس ببعض الطرف ونحو ذلك.. ويمكن بالتالي أن تكون هذه الطريقة ناجعة في التدريس. وممن التفت إلى أهمية استثارة الطلاب، ولفت أنظارهم للدرس، وشد انتباههم للشرح، إبراهيم

(١) مصطفى محمد متولي: مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، ص٣٧٧.

(٢) أحمد شلبي: التربية الإسلامية، (ط٦، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية: ١٩٧٨م)، ص٢٧٧.

عرب (ت١٣٣٤هـ/ ١٩١٥م)، فقد كان يكرر في الوعظ والإرشاد عبارة: (اسمع يا شيخ جعلني اللّه وإياك ممن يستمعون القول فيتبعون أحسنه...)[١].

وكذا كان عمر باجنيد (ت١٣٥٤هـ/١٩٣٥م) يقول ويردد عبارة: (إخواني) في شرحه لدرسه في صحيح البخاري[٢].

وكان عباس بن عبد العزيز المالكي (ت١٣٥٣هـ/ ١٩٣٤م) يكرر كلمة: (يا سيدي) أثناء إلقائه لدروسه بالمسجد الحرام، لتنبيه الطلبة والغافلين[٣].

وتميز كذلك بعض العلماء بارتفاع الصوت، بحيث يسمع جنبات الحلقة منهم: أحمد الخطيب (ت١٣٣٤هـ/١٩١٥م)، كان جهوري الصوت، بحيث يسمع صوته من كان بعيداً[٤]، ومنهم كذلك بكر محمد سعيد بابصيل (ت١٣٤٩هـ/ ١٩٣٠م)، فقد كان جهوري الصوت، حريصاً على طلابه[٥]، وكان للشيخ عيسى رواس (ت١٣٦٥هـ/١٩٤٥م) صوت مسموع يدوي في الرواق أمام باب السليمانية[٦].

ومن علماء المسجد الحرام ومدرسيه من كان يورد الطرائف والنوادر في درسه ما بين الحين والحين، يزيل بها رتابة الدرس، ويلفت الأذهان الشاردة إلى الشرح، مع ورع تام وعفة في الحديث، فعلى سبيل المثال صور لنا صاحب الشذرات انطباعاته عن درس شيخه محمد بن سليمان حسب اللّه (ت١٣٣٥هـ/ ١٩١٦م) فقال: (كنت أحضر دروسه، سامعاً لمقرئه، ولتقريره في الحلقة، كل صباح بين الإسفار

---

(١) عمر يحيى عبد الجبار: سير وتراجم، ص٣٠.

(٢) عمر عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص١٣٧.

(٣) عمر عبد الجبار: سير وتراجم، ١٦٤.

(٤) عمر عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٤١.

(٥) المصدر نفسه، ص٦٤.

(٦) عمر عبد الجبار: سير وتراجم، ص٢٤٥.

والإشراق، وما زلت أحس صدى صوته حياً في أذني، سواء كان تدريساً أم تذكيراً، أم تفكيراً وتدبيراً..)[1].

٢. طريقة العرض أو القراءة على الشيخ: وفي هذه الطريقة يقوم الطالب بالقراءة على الشيخ من حفظه، أو من أحد الكتب المختارة من الطالب نفسه، أو المختارة من شيخه، ويقوم الشيخ بشرح المادة المقروءة، والتعليق عليها، وتشمل الفائدة الجميع، والظاهر في هذه الطريقة فردية على الأغلب، إذ إن الطالب يبعد أن يتم تعليمه بهذه الطريقة ابتداءً، وإنما يلجأ إليها عندما يصبح قادراً على رواية الكتب التي درسها على شيخه[2].

وقد ذكر البخاري هذه الطريقة تبعاً لغيره من حديث ضمام بن ثعلبة أنه قال للنبي ﷺ: آللّه أمرك أن تصلي الصلوات؟ قال: نعم، قال البخاري فهذه قراءة على النبي ﷺ أخبر ضمام قومه بذلك فأجازوه[3].

وكان المحدثون خاصة يتبعون هذه الطريقة في التدريس، ومن هؤلاء إبراهيم بن أحمد الحنفي المكي (ت١٣٢٠هـ/ ١٩٠٢م)، عالم فاضل فقيه محدث مدرس بالمسجد الحرام، قرأ عبد الستار الدهلوي عليه "صحيح البخاري" بالمسجد الحرام، وسمع منه وأجازه[4].

---

(١) أحمد بن إبراهيم الغزاوي: شذرات الذهب، (ط١، جدة دار المنهل: ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م). ص٥٣٦.

(٢) حسن عبد العال: التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ص١٥٤.

(٣) محمد بن إسماعيل البخاري: الجامع الصحيح، كتاب العلم، باب من جاء في العلم القراءة والعرض على المحدث، ج١، ص١٧٩.

(٤) عبد الستار بن عبد الوهاب الدهلوي: فيض الملك الوهاب المتعالي بأنباء أوائل القرن الثالث عشر والتوالي، دراسة وتحقيق: عبدالملك بن عبدالله بن دهيش "المكتبة الشاملة"،ج١، ص ٢٠٧.

كذلك قرأ عبد الستار الدهلوي على مفتي الحنفية بمكة عباس جعفر (ت١٣٢٠هـ/ ١٩٠٢م) أوائل الكتب الستة وأواخرها[١].

٣ ـ طريقة الأسئلة والمحاورة: وتقوم على أن يوجه الشيخ الأسئلة لتلاميذه، وفي المقابل يسأل التلاميذ الشيخ أسئلة تدور حول الدرس، محاولة منهم للتعرف على النقاط الخفية في الدرس، وقد بين علماء التربية أن المعلم إذا لم يتح للمتعلمين أن يسألوه ويسألهم ينقص علمه ويتوقف نموه، وينتهي بهم جميعاً إلى ركود في التفكير، ومن هنا دعوا إلى أن يهتم المعلم بصياغة السؤال، وحسن طرحه، وقرروا أن ذلك نصف العلم[٢]، وقد ورد في السنة النبوية أن النبي ﷺ سأل أصحابه عن الشجرة التي هي كالمؤمن تبقى مزدهرة في كل فصول السنة، ثم أخبرهم أنها النخلة[٣]، وذكر العلماء أن فيه من الفوائد امتحان العالم أذهان الطلبة بما يخفي مع بيانه لهم إن لم يفهموه[٤].

فالمراد إذاً شحذ الأفهام، والتعليم بطريقة السؤال، وتعتبر هذه الطريقة مثلى لا سيما مع الطلاب الأذكياء والمتميزين، لكنها في المقابل تحتاج إلى جهد من المدرس في العرض بصياغة جيدة مع الانتباه إلى أنه قد تؤدي الأسئلة الكثيرة إلى فقدان الطلاب القدرة على المتابعة، أو الفتور عند شعورهم بالعجز، ناهيك عن

---

(١) عبد الستار الدهلوي: نثر المآثر، ق ٤.

(٢) ماجد عرسان الكيلاني: تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (ط٢، المدينة المنورة، مكتبة دار التراث: ١٤٠٥هـ)، ص٨٠.

(٣) محمد بن إسماعيل البخاري: الجامع الصحيح، باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم، ج١، ص١٧٨.

(٤) أحمد بن علي بن حجر: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، (تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز وآخرون، ط٣، القاهرة، دار الريان للتراث: ١٤٠٧هـ)، ج١، ص١٧٦.

تبعثر المعلومات إذا ما اشترك أكثر من طالب في الإجابة، ولذلك فعلى المدرس أن يجمع شتات المعلومات بعد كل سؤال ويربطه بالدرس.

وممن انتهج هذه الطريقة من علماء مكة جمال المالكي (ت١٣٤٩هـ/ ١٩٣٠م)، فقد كان يستخدم طريقة إلقاء الأسئلة والإجابة عنها من قبل الطلبة أثناء شرحه للدرس، فعلى سبيل المثال في درسه للنحو كان يرد على طلابه أسئلة تتعلق بالدرس، كإعراب جمل معينة، وكان يصحح أخطاءهم وتعبيرهم[١]، ولعل طبيعة العلم الذي يدرسه وهو علم النحو أوجبت عليه هذه الطريقة.

كما أن أبا بكر شطا (ت١٣١٠هـ/١٨٩٢م) كان يسمح لطلبته بمناقشته أثناء إلقائه الدرس، فلا ينتقل من مسألة مشكلة إلا بعد أن يوضحها، ويفهمها لطلبته ويسمع لأسئلتهم، واستفساراتهم، ويجيب عليها بصدر رحب قبل أن ينتقل إلى جزئية أخرى من الدرس، يقول عنه الخطيب حين كان طالباً في حلقته العلمية بالمسجد الحرام: (كان شيخنا هذا مهاباً كريماً..، وكنا نناقشه في المسائل أثناء الدرس، فلا ينتقل عن مسألة مشكلة إلا بعد أن يوضحها ونفهمها)[٢].

٣ ـ طريقة المذاكرة: وهي طريقة تعتمد على التكرار في التذكر، ومن أشكالها جلوس الطلبة فيما بينهم للمذاكرة، وجلوس الشيخ ليحدّث بهدف المذاكرة[٣].

وهي أشبه بالمراجعة العلمية لما تم تدريسه، فهي ليست طريقة تدريس لنقاط جديدة، وإنما لا بد منها، ولا سيما إذا كانت الدروس المستقبلية تبنى على ما تم عرضه سابقاً، وربما اعتمد الشيخ على هذه الطريقة إذا كبر سنه، وانقطع عن الدرس، لأن التأهب للدرس يصعب عليه، في حين أن المذاكرة تناسب حاله، كما

(١) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٧٢.

(٢) أحمد بن عبد اللطيف الخطيب: القول التحيف، ق٩.

(٣) ماجد عرسان الكيلاني: تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ص٨٠.

كان حال علوي بن أحمد السقاف (ت١٣٣٥هـ/ ١٩١٦م) لما مرض في آخر عمره كان يأتيه الطلاب يذاكرونه، قال عنه مرداد أبو الخير: (زرته واكتسبت منه فوائد إذ مذاكرته جلها علميه)[١].

٤ ـ طريقة المناظرة وحل المشكلات: وهي عبارة عن حوار ومناقشة أو مناظرة أو محاضرة، يشترك فيها اثنان أو أكثر، بحيث يتبنى كل واحد رأياً مخالفاً يحاول أن يعرضه مع براهينه تأييداً لرأيه، ودحضاً لرأي الخصم، وصاحب البراهين الدامغة والحجج القوية هو الفائز في تلك المناظرة[٢].

ولهذه الطريقة الأثر البالغ في شحذ الأذهان، وتقوية الحجة، والتمرن على سرعة التعبير، والقدرة على الارتجال، وتؤكد الاعتزاز بالفكرة، والثقة بالنفس، كما توجه الطلاب المتميزين لمزيد من البحث والاجتهاد في تحصيل المادة التي يناظر فيها، وهي طريقة تتوافق مع مبدأ فاعلية الطلاب، ويظل المدرس فيها مصححاً لمسار المناقشة، وهي تنمي احترام الرأي الآخر، والقدرة على مواجهة الناس، إلا أنه إن لم ينتبه المدرس إلى الوقت فقد يضيع وقت كبير دون الانتهاء من المقرر، كما أن بعض الطلاب الانطوائيين لا يشاركون في هذه الطريقة، وربما تسبب هذه الطريقة في جرح مشاعر بعض الطلاب.

إلا أن هذه الطريقة ساعدت على ذيوع شهرة بعض المناظرين والعلماء فارتحل العديد من الطلاب من مناطق بعيدة ليأخذوا العلم على رجاله ومشايخه، الذين اشتهروا بمناظراتهم[٣].

---

(١) أحمد أبو الخير مرداد: نشر النور والزهر، ص٣٤٢.

(٢) محمد التونجي: المعجم الفصل في الأدب، (ط١، بيروت، دارالكتب العلمية: ١٤١٣هـ)، ج٢، ص٨٢٨.

(٣) مصطفى محمد متولي: مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، ص٢٥٢.

ومن المناظرات العلمية لعلماء مكة مناظرة الشيخ أحمد بن عيسى الحنبلي (ت١٣٢٩هـ/ ١٩١١م) لعبد القادر التلمساني الأشعري[١].

كذلك مناظرة علماء المسجد الحرام للشيخ حمد بن ناصر بن عثمان بن معمر[٢] عام (١٢١١هـ/١٧٩٦م)، إذ أوفده الإمام عبد العزيز بن محمد بن سعود إلى أمير مكة الشريف غالب بن مساعد بناءً على طلبه، وقد أذعن علماء مكة بحجج وبراهين ابن معمر وسلموا له[٣].

٥ ـ طريقة المراسلة أو الردود العلمية: وهي تقوم على إرسال طالب العلم الأسئلة وما يتعلق بها من استفسارات إلى الشيخ، ليتلقى منه إجابات عن تلك الأسئلة والاستفسارات مكتوبة في شكل رسالة من الشيخ إليه، وكلما ذاعت شهرة الشيخ جاءت إليه رسائل كثيرة من طلبة العلم من شتى البلاد[٤].

ومن أمثلة ذلك الرسائل العامة، وهي الرسائل التي توجه إلى عموم الناس من دون تخصيص، ولا يشترط أن تكون رداً على رسالة موجهة سابقاً.

أو أن تكون الرسالة طويلة أشبه بالكتاب، ومن أبرز أمثلتها: الكتب والرسائل المؤلفة في الرد على السؤال، وقد كان في مكة الكثير من هذا النوع، فكان علماء الآفاق يراسلون علماء مكة فتأتيهم الأجوبة المكية على مراسلاتهم في صورة مؤلفات وكتب، وسيأتي في هذا البحث عرض لجملة كبيرة من مصنفات

---

(١) محمد بن مانع: ترجمة الشيخ أحمد بن إبراهيم بن عيسى، بأول شرح النونية ص ١٧

(٢) ولد بالعيينة ونشأ بها ثم هاجر إلى الدرعية وأخذ العلم عن الشيخ محمد بن عبد الوهاب وغيره من العلماء، تولى قضاء الدرعية وتدريس طلبة العلم بها، له مجموعة من المؤلفات، توفي بمكة ودفن بها عام (١٢٢٥هـ/١٨١٠م)، انظر: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ: مشاهير علماء نجد وغيرهم، (ط٢، الرياض، دار اليمامة: ١٣٩٤هـ)، ص٢٠٢.

(٣) محمد بن مانع: ترجمة الشيخ أحمد بن إبراهيم بن عيسى، بأول شرح النونية ص ١٧

(٤) حسن عبد العال: التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ص٥٥.

المكيين في الرد على استفسارات أبناء العالم الإسلامي من علماء وطلبة علم وغيرهم.

٦ ـ طريقة الإملاء: وفيها يملي المدرس العلوم على طلبته، وكان العلماء يستخدمونها كثيراً في مجالس إملاء الأحاديث قبل أن تضبط في الكتب المطبوعة ثم قلت مجالس الإملاء اعتماداً على المطبوعات، إلا أنه ربما أملى المدرس حصيلة العلم على الطلاب كما كان يفعل مفتي مكة عبد الرحمن سراج (ت١٣١٤هـ/ ١٨٩٦م)، قال عنه الدهلوي: (مصباح الحرم ونوره، بلبل أفراح الملتزم وسروره، سر المقام والحطيم، فيه آيات بينات لمجاورته مقام إبراهيم، ضياء المجالس، .. سراج القطر الحجازي... برع في الفقه، فحرر مشكلاته، والنحو والصرف والمنطق والبيان... درس بالمسجد الحرام، وأملى العلوم على الطلبة، فأفاد وأجاد واجتهد، مع عذوبة اللفظ، وتأمل المعنى، فهو علامة الزمان، ونتيجة العصر بلا كلام)[١].

٧ ـ طريقة الوعظ والخطابة: وهي طريقة تقوم على وعظ الناس، وإرشادهم من خلال مواعيد منتظمة كأيام الجمع والأعياد، ومن خلال مواعيد غير منتظمة كأيام الكسوف، وليالي الخسوف، وأيام الاستغاثة، وغيرها على المنابر، أو الوعظ العام في حلقات الدروس.

وتعد الخطابة طريقة تعليمية وتربوية قديمة، استخدمها العرب في جاهليتهم وبعد إسلامهم، ولعل أكثر من يستفيد منها هم عوام الناس على الأغلب، إذ هي لا تحتاج منهم سوى الاستماع إليها فقط، ثم العمل بموجبها، وتتميز هذه الطريقة عن الطرق التعليمية الأخرى إلى بساطتها، في حين تحتاج أغلب الطرائق التعليمية الأخرى الكثير من الاستعداد، كالحضور، والملازمة للشيخ أو العالم، واستخدام

(١) عبد الستار بن عبد الوهاب الدهلوي: فيض الملك المتعالى، ج١، ص ٢٤.

أدوات مختلفة مما لا يعد لازماً لعملية التعليم والتعلم، وخلفية علمية سابقة، وغيرها من أدوات التعلم[١].

ولم تكن الخطابة بهذا المفهوم مقتصرة على الصعود على المنابر، بل يدخل فيها الدروس الوعظية عامة، وهذه كانت منتشرة بالمسجد الحرام، ولا سيما أيام المواسم، حيث تنقطع الدروس النظامية، ويحتاج الوافدون إلى الوعظ، ثم فترة لإجابة عن الأسئلة والاستفسارات، وربما كان الوعظ مرتباً بغير اللغة العربية أو ممن يحسن لغة أخرى حتى يمكن لمن يجلس إليه أن يستفيد استفادة كبيرة، وممن مارس هذه الطريقة خالد أفندي بن يوسف الديار بكرلي (ت١١٩٣هـ/١٧٧٩م)، كان يعظ الأتراك على كرسي بالمسجد الحرام[٢].

وسواء كان وعظه بالتركية أو بالعربية، إلا أن تخصيصه وعظ الأتراك يشير إلى إمكانية استفادة الترك من الشيخ في الفهم وإيراد الأسئلة عليه بلغتهم دون تكلف تعلم لغة أخرى.

حلقات الدرس بالمسجد الحرام:

اشتهرت حلقات العلم في المسجد الحرام منذ عهود الإسلام الأولى، ومنذ أن حمى الله تعالى الإسلام وظهرت دعوته، فكانت الحصيلة العلمية عادة تتم في هذه الحلقات العلمية. والتي يتولى التدريس بها أحد العلماء أو المشايخ ممن سبق لهم تحصيل العلم أو أجيزوا به من قبل مشايخهم، - واستمر الأمر حتى الآن على هذا النحو- ، وكانت الحلقات منتشرة في المسجد الحرام، وعادة ما يتراوح عدد الطلبة

---

(١) حشيم بن غازي البركاتي: التعليم في عهد الدولة السعودية الأولى "١١٥٧-١٢٣٣هـ/ ١٧٤٤-١٨١٨م، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة: ١٤٢٤هـ)، ص ١١٠.

(٢) عبد الرحمن بن حسن الجبرتي: عجائب الآثار في التراجم والأخبار، (تحقيق: حسن محمد وآخرون، ط١، القاهرة، لجنة البيان العربي: ١٣٨٦هـ/١٩٦٧م. وطبعة أخرى: دار الجيل، بيروت)، ج١، ص ٥٤٥.

في الحلقة الواحدة ما بين العشرة إلى الخمسة عشر طالباً[1]، وقد يزيد أو ينقص تبعاً لعوامل أورد منها: مكانة الشيخ العلمية بين العلماء، والكثافة السكانية لرواد المسجد الحرام، والتي كانت تزيد في مواسم العمرة والحج، إضافة إلى زيادة عدد المجاورين، ويمكن أن نضيف عاملاً ثالثاً ألا وهو نوع وطبيعة الدرس الذي يؤديه الشيخ، فحلقة الدروس الدينية في العادة ما تكون أكبر من حلقة العلوم العربية، وحلقة العلوم العربية أكبر من حلقة السير والتاريخ، وحلقة السير والتاريخ أكيد أكبر من حلقة الفلك والتوقيت، وقد يدخل في ذلك عوامل أخرى منها قرب مجلس الشيخ من أحد الأبواب الرئيسة التي يدخل منها المصلون بكثافة، أو قربه من باب يلي منطقة مكتظة بالسكان كالشبيكة والقشاشية وما شابه ذلك، كما أن ثمة عوامل أخر تؤثر في ذلك كأسلوب الإلقاء وارتفاع الصوت وغيرها.

وقد ضمت كتب التأريخ وصفاً لبعض هذه الحلقات من حيث عدد الطلاب، فمنها الحلقات القليلة العدد جداً، كحلقة محمد علي بالخيور (ت١٣٣٨هـ/١٩١٩م) فكان صوته لا يتعدى حلقته الصغيرة التي لا يتجاوز عدد طلابها أصابع اليدين[2] كما وصفت حلقة عبد الحميد فردوس (ت١٣٥٢هـ/ ١٩٣٣م) بأنها صغيرة ولا يتجاوز عدد طلابها عشرة[3]، وكذلك حلقة عيسى رواس (ت١٣٦٥هـ/ ١٩٤٥م) لا يتجاوز عدد طلابها أصابع اليد، في الرواق أمام باب السليمانية[4]، ومن الحلقات ما ضم المئات من الطلاب، كحلقة مختار بن عطار البتاوي المكي من مدرسي الحرم

---

(١) مي عبد العزيز العيسى: الحياة العلمية في نجد منذ قيام دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وحتى نهاية الدولة السعودية الأولى، (الرياض، دارة الملك عبد العزيز: ١٤١٧هـ)، ص٢٩١، ٢٩٤.

(٢) المصدر نفسه، ص٢٢٤.

(٣) المصدر فسه، ص١٤٥.

(٤) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص ١٨٨.

المكي الشريف، كانت حلقته تضم نحو الأربعمائة من المشايخ وكبار الطلبة، وكانت بين العشاءين ثم بعد العشاء[1].

وكان التدريس بالمسجد الحرام يسير بالطريقة التقليدية والمتمثلة في حلقات التدريس التي كانت تعقد بعد كل صلاة، ويدرس فيها الطلاب من جنسيات مختلفة على أحد العلماء المتخصصين في علم أو عدة علوم من علوم الشريعة الإسلامية واللغة العربية ونحوها[2]، وقد حفل التاريخ بأسماء كثيرة لمعت أنجمها في حلقات الدرس بالمسجد الحرام، تبعاً لمكانته العلمية، وطريقة إلقائه للدرس، والعلوم التي يدرسها وغير ذلك، فمثلاً وُصف رئيس العلماء الشيخ عبد اللّه سراج بأنه كان عالماً متفنناً، فصيحاً في الدرس[3].

والظاهر أن مهمة التدريس بحلقات المسجد الحرام لم تكن مقصورة على المدرسين النظاميين، بل نحن نتوقع أن أي عالم وافد على مكة كان يمكنه أن يجلس للتدريس، وكما قيل: من جلس للناس جلسوا له، ثم تشتهر حلقته شيئاً فشيئاً ولم يكن ثمة نظام يمنع من هذا الأمر، إلا أنه في أواخر العهد العثماني طرأ تغيير على ذلك، فمع بداية عام (١٣٣٢هـ/١٩١٣م) صدر نظام جديد للتدريس بالمسجد الحرام حيث قامت لجنة تعليمية عليا من علماء المسجد الحرام بوضع نظام سمى بـ"الطوالع السنية في نظام التدريس بمسجد مكة المحمية" [4].

أصبح كل من يرغب في التدريس بالمسجد الحرام أن يقدم طلباً لقاضي القضاة يطلب منحه الإذن للتدريس، ثم في أول العام الهجري يعقد قاضي القضاة

---

(١) محمود سعيد أبو سليمان: تشنيف الأسماع، ص٥٤٣.

(٢) عبد اللطيف بن عبد الله بن دهيش: التعليم في الحرمين الشريفين، (ط٣، بيروت، دار خضر: ١٤١٨هـ)، ص٣١٣.

(٣) عبد الستار بن عبد الوهاب الدهلوي: فيض الملك المتعالى، ج١، ص ٢٤.

(٤) الطوالع السنية، ص١.

مجلساً علمياً برئاسته، و يحضره كل من مفتي الشافعية، ومفتي المالكية، ومفتي الحنابلة، ويمتحن الطالب كل يوم في درس أو درسين، فإذا نجح أعطيت له شهادة التدريس بالمسجد الحرام، ثم يرفع اسمه للحاكم، وتبعاً لذلك فقد عين للمسجد مراقب يشرف على سير الدروس، ويمنع من لا يحمل شهادة من التدريس بالمسجد الحرام[1].

وحدد النظام مهمة التدريس بالمسجد الحرام بواقع ثلاث محاضرات يومياً في علوم محددة وهي: (التفسير، علم القراءات، الحديث، مصطلح الحديث، الفقه، أصول الفقه، التوحيد، النحو، الأدب العربي، البلاغة، المنطق، الخطابة، التاريخ الإسلامي، الحساب)، وقد أكد النظام على طريقة تدريس هذه العلوم بأن يقوم المدرسون بتدريس هذه المواد بعناية ودقة تامة، وأن يراعوا التدرج في المنهج الدراسي من السهل إلى الصعب دون تحميل الطالب أكثر مما لا يطاق فكرياً مع مراعاة الفروق الفردية.

وقد حدد النظام كذلك لغة التدريس بالمسجد الحرام وهي اللغة العربية، مع إمكانية استخدام لغة أخرى كالأوردية والجاوية والسواحلية، وذلك في الحالات الضرورية القصوى، فإذا كان الطلبة عَجَماً فلا بأس أن يترجم لهم معاني الكتاب الذي يقرؤونه باللغة العربية بلغتهم لأجل تفهيمهم باللغة التي يفهمونها، أو يستعين بشخص ملم باللغة المطلوبة، مما يسهل عملية التدريس، وفهم الطلاب للشرح[2].

كما نصت اللائحة على أن يتم تعيين ما لا يقل عن "٢" من المفتشين لمراقبة سير الدراسة بالمسجد الحرام، وأن يقدم المفتشون تقريراً عن سير العملية التعليمية إلى اللجنة العليا المشرفة على التعليم بالمسجد الحرام، ويضمن المفتش في تقاريره

(١) عبد الرحمن صالح عبد الله: تاريخ التعليم في مكة المكرمة، ص٤٤.

(٢) الطوالع السنية، ص ٩.

ملحوظاته حول أسلوب الدراسة، ونوعية الكتب المقررة في التدريس، ومدى إقبال الطلاب على الدرس، ومدى استفادتهم من ذلك، ونسبة الحضور أو الغياب سواء بالنسبة للمدرسين أو الطلاب، مع بيان مدى انتظام المدرس النظامي في إعطاء الدروس المقررة، ومدى استفادة الطلاب منه، ومدى توافر الكتب التي يدرسونها بوجه خاص[(١)].

ولا شك أن هذا النظام ضبط عملية التدريس، ورفع من مستوى العلم في مكة، إلا أنه في المقابل لم يتح الفرصة لكثير من العلماء الوافدين بشرف التدريس بالمسجد الحرام في الجملة، فاعتزل بعضهم التدريس، واكتفى بمنح الإجازات العلمية والتدريس ببيته.

طرق التدريس في حلقات المسجد الحرام:

سبق الحديث عن طرق التدريس بالمساجد والمدارس عامة، وأقسامها، وليس من نافلة القول أن نؤكد أنها هي نفس الطرق المتبعة الآن في المسجد الحرام في الجملة، فكان المسجد الحرام يحظى بنوعية بها قدر زائد من الاهتمام من قبل المدرسين والطلاب، انعكس على أدائهم، وطرق التدريس في الحلقات العلمية؛ نظراً لرحابة المسجد الحرام، وإمكانية زيادة الحلقة أو نقصانها بالوافدين والحجاج، مما يضفي بظلاله على الطرق المتبعة، لتأخذ شكلاً عاماً نسبياً، حتى لو كانت الحلقة لتدريس دقيق العلوم مما ينبئ عن شخصية المدرس الحقيقية، وطريقة تدريسه بصورة أجلى منها في سائر دور التعليم الأخرى، ومن هنا أحببت أن أفرد طرق التدريس بالمسجد الحرام بنوع من الاهتمام، حيث جمعت شتات أفكار هذه الجزئية من خلال المتناثر من الأخبار التاريخية التي حوتها المصادر.

---

(١) الطوالع السنية، ص ٩ـ ١١.

لقد كان الطلاب يجلسون على هيئة نصف دائرة حول الشيخ، الذي تكون سجادته في العادة خلف اسطوانة أو عامود من أعمدة المسجد، ويكون مواجهاً لجميع الطلاب، وقد وضع أمامه أدوات الكتابة من محبرة وأقلام، وأما الطلاب فكانوا يضعون سجاجيدهم أمام الشيخ ليجلسوا عليها، فيكونوا نصف دائرة محيطة بالشيخ، وقد وضعوا أمامهم أدوات الكتابة، والأوراق لكتابة ما يستجد أو ما يمليه عليهم المدرس، وعادة ما يختار كل طالب مكاناً ثابتاً له لا يتغير، ويجلس قرب الشيخ الطلاب المتميزون من الذين يحبهم ويقربهم منه؛ لذكائهم وفطنتهم، وحسن سلوكهم، أو من اختارهم ليكونوا معيدين، أو مفيدين لدرسه، حتى يتسنى لهم سماعه بشكل واضح، ويفهموا كل ما يقوله ويردده، أو ليسمعه الشيخ حين يقرأ عليه الدرس[١].

وكان المعلم يجلس مقابلاً للكعبة، ويستطيع كل طالب الجلوس مرتاحاً، ويأخذ نفس مكانه حتى نهاية العام، إذ من اللوائح المهمة والمتبعة أثناء الدرس في المسجد أن دائرة الطلاب حول المعلم تكون في كل محاضرة بنفس ترتيب أشخاصها[٢].

وتبدأ الدراسة بعد صلاة الفجر، حيث تعقد حلقات تحفيظ الأطفال القرآن الكريم، والحلقات العلمية للكبار وتقام في حصوات المسجد الحرام، وغالباً في القراءات والحديث والتفسير والفقه، وتظل الدروس قائمة حتى تشتد حرارة الشمس فيدخل الشيخ وطلبته إلى الأروقة، لحماية أنفسهم من الحرارة، وتستمر الحلقات

---

(١) سنوك هورخونيه: صفحات من تاريخ مكة، ج٢، ص٥٠٣.

(٢) ABN DOHAISH. Abdullatif, History Of Education In The Hijaz Up To 1925, Dar Al Fikr – Al Arabi. Cairo. 1978 –1393, p186.

حلقة تلو الأخرى حتى يأتي المساء، فتضاء القناديل، وتعقد الحلقات ما بين المغرب والعشاء، ويستغرق الدرس عادة بالمسجد الحرام ما بين الساعة أو ساعتين[1].

أما عن نظام الدراسة وتنظيم حضور الطلاب الدرس أو انصرافهم منه، فكان بإمكان أي طالب أن يحضر أو ينصرف من الدرس متى شاء، كما يمكن لأي شخص أن يحضر أي درس، وأن ينضم لأي حلقة ولو لمجرد حب الاستطلاع وعادةً من كان له الرغبة في الانصراف أو الجلوس لبعض الوقت أو حضوره من غير مواظبة مستمرة ونحوه؛ فكان يجلس في نهاية الحلقة، تجنباً من إحداث ضجة أو لفت انتباه الطلبة له، أما في المعاهد العلمية ذات الأوقاف فلا بد للطالب أن يحضر الدرس بانتظام، ولا يغيب عنه إلا بعذر مقبول، حتى لا يحسم ذلك من مكافأته أو راتبه المقرر من قبل الواقف.

وتبعاً لذلك لم يكن هناك سن محددة للالتحاق بالحلقات العلمية في المسجد الحرام، فقد يجلس في الحلقة الغلام بجانب الشاب و بجانب الكهل.

وإجمالاً كانت الطريقة المتبعة للتدريس تقوم على قراءة أحد الكتب على الطلبة مع التعليقات أو الشروح التي وضعها العلماء السالفين، وإذا صادف الشيخ بعض العبارات الغامضة أو النصوص التي تحتاج إلى تفسير يقوم بشرحها بشكل عرضي، ومنهم من يقرأ النص الموجود بالكتاب، ثم يقوم بشرحه وإيراد أراء العلماء في النص، وسرد وجهات النظر المختلفة، وعادة ما يقرأ الشيخ في مصادر مختلفة، ليستخرج وجهات النظر التي يستعرضها على الطلبة، وقد يكون المدرس هو القارئ أو يوكل ذلك لأحد الطلاب النابهين، فيكون للمدرس مقرئ يقرأ

(١) سنوك هورخونيه: صفحات من تاريخ مكة، ج٢، ص ٥٢٤.

الدرس والشيخ يشرح ويفسر لتلاميذه الدرس بطريقة تلائم عقولهم، فيوضح ما غمض دون التوسع في الموضوع، حرصاً على الزمن ونفع طلابه المتقدمين[1].

وربما يبدأ درسه باستماع ما حفظه الطلبة من المتون، ويصححها لهم، ثم يبدأ درسه ببعض المواعظ المفيدة التي تحث على بذل الجهد ترغيباً في العلم، ثم يشرع في إلقاء الدرس، وربما أخر استماع المتون من الطلبة بعد الدرس كما كانت طريقة عمر شطا(ت١٣٣١هـ/١٩١٢م) فيما يدرسه من متون، وكان معتنياً بها يقرأ شروحها على الدوام[2].

وقد يبدأ المدرس درسه بافتتاحية معينة، وجمل نثرية مسجوعة تبين أهمية الدرس، ثم يطلب من المعيد أو أحد التلاميذ بتكرارها ليسمعها الطلاب، وبعضهم يبدأ درسه بالبسملة، وقراءة الفاتحة، وآية الكرسي، وفواتح سور يس وتبارك والإخلاص والمعوذتين، ثم الصلاة على النبي ﷺ، ثم يدخل بعد ذلك في درسه[3].

وكانوا يلتزمون البسملة، والحمدلة، والصلاة على النبي ﷺ، والترحم على المصنف الذي يقرأ كتابه بداية الدرس مع تعليم الطلاب هذا والتأكيد عليه، كما ذكر مقرئ الشيخ سعيد اليماني (ت١٣٥٢هـ/١٩٣٣م) أنه بدأ القراءة فبسمل وحمد الله وصلى على نبيه وقال: قال تعالى: { وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ}[4]، ثم سكت، فبسمل الشيخ وحمد الله وصلى على رسوله وقال: قال المصنف رحمه الله في تفسير هذه الآية....)[5].

---

(١) عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان: الحرم الشريف الجامع والجامعة، ٨٩، ٩٠.

(٢) أحمد أبو الخير مرداد: نشر النور والزهر، ص٣٧٨.

(٣) سنوك هورخونيه: صفحات من تاريخ مكة، ج٢، ص ٥٠٤، ٥١٧.

(٤) سورة لقمان، آية: ١٢.

(٥) عمر يحيى عبد الجبار: سير وتراجم، ص١٣٧.

وفي العادة يختم المدرس درسه بطريقة يتميز بها أيضاً، كأن يغلق الشيخ كتابه، ويقرأ بعض الأدعية ويمسح على وجهه معلنا انتهاء الدرس، بعدها يقف الطلبة فيلتفوا حول الشيخ، فمنهم من يجلس عن يمينه، ومنهم من يجلس عن يساره ومنهم من يقبل جبينه، وقد شرع جلهم في الدعاء له بعبارات تبجيلية مناسبة بعد أن دعا لهم الشيخ بالبركة والنفع[1].

إما إذا عرض له عارض يوجب له الانتهاء من الدرس قبل الوقت فإنه يعتذر لطلبته بطريقة مهذبة، كأن يقول لهم: لنتوقف الآن عن الدرس لأني بحاجة إلى تجديد الوضوء ونحو ذلك[2].

وغالباً ما كان يعطي الشيخ فترة من الوقت لطلابه للاستفسار عما فاتهم، أو عسر عليهم فهمه.

وقد أرخ الرحالة الهندي رفيع الدين الفاروقي المراد آبادي (ت١٢٢٣هـ/ ١٨٠٨م) هذه الطريقة جملة حين كان بمكة لأداء فريضة الحج عام (١٢٠٢هـ/ ١٧٨٧م) إذ يقول: (أما طريقة التدريس في مكة فيقوم منها الطلاب بالجلوس حول شيخهم الذي يفتح كتابه الذي يمسكه بيده، ويبدأ في القراءة والشرح، فإذا ما واجه أحد الطلاب أمراً صعباً أو شبهة ما استفسر من شيخه، فيجيبه الشيخ، ويشرح له ما أبهم عليه)[3].

وقد تفرض طبيعة الدرس نوعاً من الإلقاء والتسلسل، كدروس التفسير التي تقتضي ربطاً بالدرس الماضي قبل الاشتغال بالدرس، ومن الأمثلة على ذلك أن عبد الرحمن سراج (ت١٣١٤هـ/١٨٩٦م) كان يلقي درسه في التفسير بحلقته بالمسجد

---

(١) شهاب الدين أحمد الخفاجي: طراز المجالس، (القاهرة، المطبعة الوهبية)، ص١٧. ٢٣.

(٢) سنوك هورخونيه: صفحات من تاريخ مكة، ج٢، ٥١٤.

(٣) رفيع الدين المراد آبادي: الرحلة الهندية، ص٩١.

الحرام؛ بأن يقرأ الآية ومن ثم يتكلم عن سبب نزولها، وفي ارتباطها بما قبلها بأنواع المناسبات، وفي إعرابها، ومعناها، وما اشتملت عليه من أنواع البلاغة، وفيما يؤخذ منها من الأحكام[1].

أما فتح المجال لأسئلة الطلاب أثناء إلقاء الدرس، فكان محدوداً نوعاً ما، وإن سمح بعضهم للطلاب بإلقاء الأسئلة والاستفسار أثناء شرحه للدرس والرد عليها بصدر رحب، فيذكر حسن العجيمي (ت ١١٣١هـ/١٧١٨م) أنه حين كان طالباً في حلقة شعبان الأزهري وكان الشيخ يقرر معنى قول ابن أجروم في تعريف الإعراب أنه هو تغيير أواخر الكلم، قال العجيمي: فقلت يا سيدي: إن الدال من زيد لا يتغير في حالة الرفع والنصب والجر، مع أنها آخره، فهل المراد تغيير هيئة؟ قال: نعم، وبش في وجهي وهش، ودعا لي بالبركة)[2].

فهذا يوضح لنا حقيقة مفادها أن المدرس كان يسمح للطلبة بالاستفسار عن الأسئلة التي تدور حول موضوع الدرس، ويبين الجواب فيها بسعة صدر وبشاشة، أما ما كان بعيداً عن موضوع الدرس، فلا يفضل أن يسأل عنه حتى ينتهي من درسه، مراعاة لمصلحة بقية الطلبة.

ويمكن في ضوء هذا أن نفهم ما ذكره سنوك بأن معظم المدرسين لا يحبون أن يقاطعهم الطلاب أثناء إلقاء الدرس بأسئلتهم واستفساراتهم ويسمحون لهم بذلك بعد نهاية الدرس[3]، ففي اعتقادنا أن هذا محمول على الأسئلة الأجنبية عن الدرس، فليس هذا مغمزاً إذ أن مفاجأة الشيخ بالسؤال الخارج عن موضوع الدرس قد تشتت

---

(١) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٢١.

(٢) محمد بن حسن العجيمي: خبايا الزوايا، (تحقيق: أحمد بن عبد الرحيم السايح وتوفيق علي وهبة، ط١، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٩م)، ص٦٣.

(٣) سنوك هورخونيه: صفحات من تاريخ مكة، ج٢، ص٥١٤.

ذهنه وذهن الطلاب على حد سواء، وينقطع بهم سبيل الدرس خاصة إذا كانت الاستفسارات خارج الموضوع الذي يلقيه الشيخ، وتكون قد فتحت باباً للسماح لبقية الطلبة بالسؤال خارج الدرس فيضيع الوقت، وربما استغل ذلك بعض الطلاب للتآمر على الدرس ترويحاً، أو طلباً لقلة ما يختبرون فيه، أو كيداً في مدرس أو طالب، أو ما أشبه ذلك، مما ينبغي أن تصان عنه حلقات العلم.

ولا شك أن المدرس كان مأموراً بالتزام المناهج المحددة، والكتب المقررة، والوقت المتاح لإنهاء دراستها، ففتح باب السؤال بما هو خارج عن طبيعة الدرس لا يفي بهذا المطلب الذي تم توجيههم إليه.

وعلى كل فيمكن أن يكون إعطاء المجال الواسع لسؤال الطالب أو منعه منه يرجع أيضاً إلى عاملين رئيسين هما: شخصية المدرس، وطبيعة المادة المدرسة.

فأما شخصية المدرس، فهي أمر فطري، يتمثل في رحابة الصدر، والقدرة على توجيه الحلقة بشكل منضبط، ومن أبرز الأمثلة في ذلك: أحمد الخطيب (ت١٣٣٤هـ/١٩١٥م)، فقد كان مشهوراً برحابة الصدر، ومناقشة طلابه له، ولا يرضيه مجرد إصغائهم لدرسه، بل كان يشجعهم على الإفصاح عن آرائهم ومجادلته في حرية وجرأة، لتقرر الحقيقة ويقنعوا بها[1].

والظاهر أن الخطيب أخذ هذا عن شيخه، فقد نقل عن أبي بكر شطا (ت١٣٠٠هـ/ ١٨٨٣م) أنه كان يسمح لطلبته بمناقشته أثناء إلقائه الدرس، فلا ينتقل من مسألة مشكلة إلا بعد أن يوضحها ويفهمها لطلبته، ويسمع لأسئلتهم واستفساراتهم، ويجيب عليها بصدر رحب قبل أن ينتقل إلى جزئية أخرى من الدرس)[2]. وكذا أخذه من شيخه الآخر؛ فقد كان أحمد زيني دحلان (ت

(١) عمر بن يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٤١.

(٢) أحمد بن عبد اللطيف الخطيب: القول التحيف، ق٩.

١٣٠٤هـ/١٨٨٦م) يقول دائماً لتلميذه أحمد الخطيب: (يا أحمد إذا أشكلت عليك مسألة فاسأل بدون خجل)[١].

وكان بكر بن محمد سعيد بابصيل (ت ١٣٤٨هـ/١٩٢٩م) حريصاً على طلابه، يناقشهم فيما يلقى عليهم، ولا ينتقل من بحث إلى أخر إلا بعد أن يتأكد من فهمهم، وهضمهم لما يتلقونه[٢].

وكذلك كان أحمد ناضرين الذي جلس للتدريس بالمسجد الحرام، لا يضجر من كثرة الأسئلة التي توجه إليه أثناء إلقاءه الدرس؛ بل كان يجيب كل سائل بما يفيده ويقنعه[٣]؛ بل إذا أشكلت عبارة على الطلبة طرح الكتاب من يده، وقال: (لا بد أن نفك كلمات العبارة واحدة واحدة)[٤]. وذلك مبالغة منه في إفهام الطلبة؛ بل ربما حث الطلبة على سؤال العلماء الآخرين، فكان من متين علمه أن ما أشكل عليه، لا يستحي أن يقول للطلاب: (هذه المسألة ما فهمتها، اسألوا غيري فيها)[٥]، وهذا يدل إضافة إلى تواضع العالم؛ على شخصية المدرس المحب لطلابه، وأن يتعلموا حسن السؤال، وأن يقولوا (لا أعلم) فيما لا يعلمونه.

ومن الشخصيات العلمية التي حفلت بأسئلة الطلاب عبد الرحمن دهان (ت١٣٣٧هـ/ ١٩١٨م)، تصدى للتدريس بالمسجد الحرام والمدرسة الصولتية، يحدث عنه تلميذه حسن بن محمد المشاط[٦] أنه: (كان في الدرس محباً للنقاش مع حضرة

---

(١) المصدر نفسه، ق١٠.

(٢) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٦٤.

(٣) عمر يحيى عبد الجبار: سير وتراجم، ص٤٩.

(٤) عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان: الحرم الشريف الجامع والجامعة، ص ٩٢.

(٥) المصدر نفسه، ص ٩٢.

(٦) هو حسن بن محمد بن عباس مشاط المالكي المكي (ت١٣٩٩هـ)، تلقى علومه بالمسجد الحرام وبالمدرسة الصولتية التي التحق بها عام (١٣٢٩هـ)، أذن لها مشايخه بالتدريس بالمسجد الحرام

الشيخ، ونرى الشيخ ساكتاً حتى يتم الطالب سؤاله، وعادة شيخنا في ذلك أنه يحرر أولاً السؤال للطالب إن كان غير محرر، لأن حسن السؤال نصف العلم، ثم لا يجيب في الحال حتى يعرض السؤال على الطلبة، فإن لم يجيبوا شرح الشيخ بتقريره العذب الجذاب الذي يبدد الإشكال والأوهام)[1]، والمراد بتحرير السؤال هو أن يكون السؤال صحيحاً غير مغلوط ملاقٍ لمحل الإشكال، حتى يتم الجواب عنه، وفي هذا ما يدل على فتح أبواب السؤال فيما يتعلق بالدرس، فشخصية المدرس من مثل هذا تمنح الطلاب مساحة أوسع للسؤال.

وأما ما يتعلق بطبيعة العلم المدرَّس، فهي تحدد أحياناً كثرة الأسئلة أثناء الدرس أو قلتها، فمثلاً كان جمال المالكي (ت١٣٤٩هـ/١٩٣٠م) يستخدم طريقة إلقاء الأسئلة والإجابة عليها من قبل الطلبة أثناء شرحه لدرس النحو، فيورد على طلابه أسئلة تتعلق بالدرس كإعراب جمل معينة، وكان يصحح أخطاءهم وتعبيرهم[2]، ولا شك أن طبيعة هذا الدرس لا تحتمل الدراسة النظرية البحتة.

وقد يكون فتح المجال للأسئلة لطبيعة المدرس والعلم المدرس معاً، فوجد من العلماء من يعاتب الطلاب إذا لم يتجاوبوا معه في العملية التعليمية، كالشيخ مختار بن عثمان مخدوم البخاري المكي (كان حياً في القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي)، عرف عنه محبته لطلبة العلم، ففي ترجمته أنه: (يحثهم على طلب

وبالمدرسة الصولتية، عين قاضياً في العهدالسعودي وعضواً بمجلس الشورى، له العديد من المؤلفات منها "الجواهر الثمينة في أدلة عالم المدينة" وغيرها. عبد الله بن عبد الرحمن المعلمي: أعلام المكيين، ج٢، ص٨٨٥.

(١) عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان: الحرم الشريف الجامع والجامعة، ص ٩٢.

(٢) أحمد أبو الخير مرداد: نشر النور والزهر، ص١٦٣؛ عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٧٢.

العلم في دروسه، وخاصة في الصرف يوجه الأسئلة للطلاب، فيفرح بالمجيب ويعنف المتخلف، ويتعهدهم بالنصائح)[1].

وكانت (مقرأة الأحاديث) من الدروس التي تقل فيها مشاركات الطلاب فالمقصود في هذه النوعية من الدروس استماع الطالب للحديث، وضبط ألفاظه وطريقة الإلقاء، ومعرفة غريبه، والانتهاء من قراءة أمهات كتب الحديث، دون الغوص في الاجتهادات العلمية حول أحكامه، والتي كان يخصص لها دروس أخرى كفقه الحديث، وأحاديث الأحكام، والشروحات الحديثية، ونحو ذلك.

وقد اعتمد عبد الحميد فردوس (ت١٣٥٢هـ/١٩٣٣م) هذه الطريقة في تدريسه للحديث الشريف في حلقة علمه بالمسجد الحرام، حيث اكتفى بسرد الأحاديث وشرح غامضها، وكانت حلقته صغيرة لا يتجاوز طلابها أصابع اليد[2].

وقد يضم إلى ما سبق من أسباب دروس مقرأة الأحاديث؛ إحياء الليالي الفاضلة بذكر أحاديث النبي ﷺ، كما كان من عادة أحمد زيني دحلان أن يبدأ القراءة في "صحيح البخاري" أول رمضان ويختم ليلة العيد، وعند الختم يتم حفل يحضره العلماء والطلاب[3]، ولا شك أن مثل هذه الدروس لم يكن يسمح فيها بأسئلة الطلاب التي تحول دون الغاية منها.

ومن العلماء من كان يقوم بالشرح والتطبيق أثناء إلقائه المحاضرة على طلبته، بمعنى أنه يجمع بين الطريقة النظرية والعملية في تدريسه، فعلى سبيل المثال كان إبراهيم حسن عرب (ت١٣٣٤هـ/١٩١٦م) يشرح درسه في الصلاة بالطريقة

---

(١) محمود سعيد أبو سليمان: تشنيف الأسماع، ص٥٤٠.

(٢) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص١٤٥.

(٣) أحمد بن محمد الحضراوي: نزهة الفكر، ج١، ص١٨٦؛ محمود سعيد أبو سليمان: تشنيف الأسماع، ص١٤٠.

النظرية، ثم يصلي أمام طلبته كما في السنة شارحاً ما ورد من أحاديث بهذا الشأن[1].

ونحن نتوقع أن يكون ذلك كثيراً في المراحل الأولى من التعليم، إلا أنه قد تفرض طبيعة المادة العلمية ذلك أيضاً، كعلم الفلك، فقد كان خليفة بن حمد النبهاني المكي (ت١٣٦٢هـ/١٩٤٣م) يلقي درسه النظري في المسجد الحرام وفي منزله بالمسفلة، ثم يصعد بتلاميذه إلى جبل أبي قبيس لتعليمهم الفلك والميقات عملياً[2].

كما أن طريقة الإلقاء لها الأثر البالغ في فهم المادة العلمية، ولذا مدحت المصادر طريقة عمر باجنيد المكي (ت١٣٥٤هـ/١٩٣٥م)، والذي كان يدرس في الحرم المكي الفقه، فقد وصف بأنه: (برع في حسن الأسلوب، وضبط المسائل واتجهت إليه رغبات طلبة العلوم في مختلف الفنون، وكان من عادته أن يقرأ كل مسألة على حدة في نفس واحد، بعبارة مرتلة، ثم يسكت سكتة لطيفة، ثم يعيدها ثانيا فيحس الطالب أنه تناولها بيده)[3].

كما ذكرت المصادر بعبارات المدح حافظ عبد الله ابن حسين الحنفي (ت١٣١٠هـ/ ١٨٩٢م)، من علماء المسجد الحرام الذين تولوا التدريس به وبالمدرسة الصولتية التي تخرج منها، وصفه الدهلوي بأنه:(كان ذا تقرير حسن، لين الجانب، وله حافظة جيدة واستحضار تام، وبالجملة فإنه كان عديم النظير في أخدانه وأقرانه)[4].

---

(١) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص٣٠. ٣٢؛ عبد الله بن عبد الرحمن المعلمي: أعلام المكيين، ج٢، ص٦٧٢.

(٢) عمر يحيى عبد الجبار: سير وتراجم، ص١١٢؛ محمود سعيد أبو سليمان: تشنيف الأسماع، ص١٩١.

(٣) المصدر نفسه، ص٤٢٤.

(٤) عبد الستار عبد الوهاب الدهلوي: فيض الملك المتعالى، ج١، ص ١١٢٦.

وكان الكثير من المدرسين لا يهمل الجوانب التربوية أثناء إلقاء الدروس من الموعظة والسؤال عن الأحوال، ونحو ذلك، وقد تميز في هذا الجانب كثير من العلماء، لعل من أبرزهم صالح بن علوي بن عقيل (ت١٣٥٩هـ/١٩٤٠م) هادئ الطبع في شرحه للدرس، ومع ذلك ورغم قلة طلابه فإنه كان يعمل جاهداً لتوجيههم وإثارة روح الجد والنشاط في نفوسهم بمناقشتهم[١].

ويمكن من هذه الترجمة أن ندرك أن هذه المتابعة للطلبة، ترجع إلى طبيعة الشيخ وتكوينه، فهذا صالح بن علوي وصف بأنه هادئ الطبع، ولذا انعكست هذه الرقة على متابعته للطلاب، في حين نجد عالماً آخر لم يكن له مثل هذه المتابعة لأجل طبيعة الحدة فيه، فحسن طيب (ت١٣١٠هـ/١٨٩٢م) من علماء مكة، الذين طافوا أروقتها طلباً للعلم على عدد كبير من مشايخها الأفاضل، و الذين أذنوا له بالتدريس بمسجدها الحرام حين لمسوا منه الكفاءة العلمية التي تؤهله على القيام بهذه المهمة خير قيام، إلا أن طريقته في التدريس شابها نوع من الانتقاد لحدته إذ يقول أبو الخير مرداد عنه: (كان فصيحاً ذا تقرير حسن، إلا أنه كانت تعتريه حدة)[٢].

وربما لجأ صاحب الحدة إلى (الضرب) للتعليم، فقد ذكروا أن سالم بن أحمد العطاس (ت١٣١٦هـ/ ١٨٩٨م) من مدرسي المسجد الحرام، كان حاد المزاج؛ يقول عنه مرداد أبو الخير الذي شاهده أثناء إلقائه دروسه بالمسجد الحرام أنه: (من شدة حدته أنه كان يضرب بعض تلاميذه في حلقة الدرس، إذا لم يفهم تقريره حرصاً على تعليمه بالذي يوجد لديه، فتارة يرمي الواحد منهم بالعصا، وتارة

---

(١) عمر يحيى عبد الجبار: دروس من ماضي التعليم وحاضره، ص١٢١.

(٢) أحمد أبو الخير مرداد: نشر النور والزهر، ص١٦٧.

بالنعال، إذا لم تكن العصا حاضرة، وإذا لم يجد شيئاً أصلا يحذف بعمامته التي هو لابسها)[1].

وكان من عادة علماء مكة المدرسين بالمسجد الحرام ممن يدرس الحديث الشريف أنهم حين ينتهون من تدريس أحد الكتب الستة يجمعون رسالة في ختم الكتاب، يستفيد منها طالب العلم ومن يرغب في مطالعتها بعد ذلك، ومن العلماء المكيين الذين كانوا يسيرون على هذا النهج تاج الدين القلعي (ت١١٤٩هـ/ ١٧٣٦م)، تولى التدريس بالمسجد الحرام، ودرس كتب الأمهات الست[2]، وإذا ختم كتاباً منها جمع رسالة في ختمه، وقد رأى مرداد أبو الخير رسالة فيه في ختمه لكتاب "صحيح الإمام مسلم"، وقام بنقلها[3].

(١) المصدر نفسه، ص٢٠٤.

(٢) أحمد بن محمد الحضراوي: نزهة الفكر، ج١، ص٢٤٢.

(٣) أحمد أبو الخير مرداد: نشر النور والزهر، ص ١٤٨.

الخاتمة

لقد توصل البحث لعدد من النتائج التي تظهر محتواه، وتضم متفرق مبانيه ومعانيه، ولعل من أهم ذلك:

- أن المعلم المكي وعبر تاريخ التربية والتعليم تميز بصفات خلقية وعلمية ميزته عن غيره، فقد أضفى على شخصيته بيئة مقدسة لقربه من المسجد الحرام فكانت صفاته مثالاً يحتذى بها المعلمون دوماً، فقد كان أمينا تقيا ورعا، من أهل العلم والصلاح صحيح الاعتقاد، مراعيا للآداب الاجتماعية.
- تمتع المعلم المكي بالاحترام والتقدير من كافة شرائح المجتمع، فالعلماء ورثة الأنبياء، والمعلم المسلم حامل رسالة النبوة أياً كان تخصصه، وكيف كان موقعه وموضعه.
- اتصف المعلم المكي بكونه موسوعة علمية، فقد كان حافظاً لكتاب الله، عالماً في كثير من العلوم والمعارف الشرعية واللغوية والأدبية وعلوم الهيئة والرياضيات.
- تميز المعلم المكي بمرونة فكرية بسبب اجتماعه بعلماء من مختلف الجنسيات والبلدان؛ كما أثر المناخ الإيماني على شخصية العلماء الذين يرون الحجيج، وقد خلعوا ملابس الدنيا تجرداً للعبادة، فأكسبهم هذا الأمر الورع والزهد، كما تميز المعلم المكي كذلك بالتواضع الجم، وحسن الخلق مع الجميع.
- اتسمت االعلاقة بين المعلم المكي وطلابه في كثير من الأحيان تتجاوز علاقة التعليم إلى علاقات اجتماعية أخرى، تتسم بالود والعطف الأبوي، والتواضع الحقيقي وحب التعليم، ونشر العلم.
- وفي تناول رسالة المعلم المكي التعليمية والتربوية؛ أبان البحث أنها قد تجاوزت الحدود الزمانية والمكانية، لمكانة المسجد الحرام في نفوس الناس شرقاً وغرباً،

ولذا كان اختيار المعلم المكي يتم تحت نظر وفكر وروية من مشايخه، إما بالاختبار المباشر، أو بالتزكية.

- جمع المعلم المكي جملة وسائل لأداء رسالته العلمية، وقد تختلف وتتباين وسائل طرق التدريس حسب المرحلة التعليمية التي تمارس فيها، وتعتبر طريقة التدريس ناجحة إن أدت إلى شعور الطالب بالمسؤولية تجاه العلم، وتبليغ حكم الله تعالى للناس، وتنمية الفكر التأملي لدى الطالب.
- كانت طرق التدريس في حلقات المسجد الحرام هي نفس الطرق المتبعة في المسجد الحرام الآن في الجملة.

أهم المقترحات:

- إقامة مركز بحثي يعنى بدراسة السجل التاريخي لمعلمي المسلمين والاستفادة من طرقهم وأساليبهم في التربية والتعليم.
- لكل عصر أدواته ووسائله في التربية والتعليم، لذا على المعلم أن يستفيد من هذه الطرق وتلك الوسائل للرقي بالعملية التعلمية والوصول بها إلى مستوى طموح الطالب والمتعلم.

ثبت المصادر والمراجع

ـ الأبراشي، محمد عطية:

١. التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط٥، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية:١٩٨٦م.

ـ ابن الحاج، محمد بن محمد العبدري:

٢. المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات، والتنبيه على كثير من البدع المحدثة والعوائد المنتحلة، ط١، القاهرة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي: ١٣٨٠هـ/ ١٩٦٠م.

ـ ابن جماعة، محمد بن إبراهيم:

٣. تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، مكتبة مشكاة الإسلامية.

ـ ابن حجر، أحمد بن علي:

٤. فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز وآخرون، ط٣، القاهرة، دار الريان للتراث: ١٤٠٧هـ.

ـ ابن دهيش، عبد اللطيف بن عبد الله:

٥. التعليم في الحرمين الشريفين، ط٣، بيروت، دار خضر: ١٤١٨هـ.

ـ أبو الخير، عبد الله مرداد:

٦. نشر النور والزهر في تراجم أفاضل مكة من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر، اختصار وترتيب: محمد سعيد العامودي وأحمد علي الكاظمي، ط١، الطائف، مطبوعات نادي الطائف الأدبي: ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م؛ ط٢، جدة، عالم المعرفة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

ـ أبو سليمان، عبد الوهاب بن إبراهيم:

٧. الحرم الشريف الجامع والجامعة، مكة، ط١، مكة، مطبوعات نادي مكة الثقافي الأدبي.

- أبو سليمان، محمود سعيد بن محمد:

٨. تشنيف الأسماع بشيوخ الإجازة والسماع أو "إمتاع أولي النظر ببعض أعيان القرن الرابع عشر"، القاهرة، دار الشباب للطباعة.

- آل الشيخ، عبد الرحمن بن عبد اللطيف:

٩. مشاهير علماء نجد وغيرهم، ط٢، الرياض، دار اليمامة: ١٣٩٤هـ.

- البخاري، محمد بن إسماعيل:

١٠. الصحيح، ط١، دار الفكر: ١٤١١هـ/١٩٩١م؛ ط١، الرياض، دار السلام: ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

- البركاتي، حشيم بن غازي:

١١. التعليم في عهد الدولة السعودية الأولى "١١٥٧-١٢٣٣هـ/ ١٧٤٤-١٨١٨م" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة: ١٤٢٤هـ.

- بغدادي، عبد الله عبد المجيد:

١٢. الانطلاقة التعليمية في المملكة العربية السعودية، أصولها. جذورها، أولياتها، ط٢، جدة، دار الشروق: ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

- الترمذي، محمد بن عيسي:

١٣. الجامع الصحيح، تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت، دار الكتب العلمية.

- التونجي، محمد:

١٤. المعجم الفصل في الأدب، ط١، بيروت، دارالكتب العلمية: ١٤١٣هـ.

- الجبرتي، عبد الرحمن بن حسن:

١٥. عجائب الآثار في التراجم والأخبار، تحقيق: حسن محمد وآخرون، ط١، القاهرة، لجنة البيان العربي: ١٣٨٦هـ/١٩٦٧م. وطبعة أخرى: دار الجيل، بيروت.

- الحبشي، أبي بكر بن أحمد بن حسين:

١٦. الدليل المشير إلى فلك أسانيد الاتصال بالحبيب المشير، ط١، مكة، المكتبة المكية: ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.

- الحضراوي، أحمد بن محمد:

١٧. نزهة الفكر فيما مضى من الحوادث والعبر في تراجم رجال القرن الثاني عشر والثالث عشر، تحقيق: محمد المصري، دمشق، وزارة الثقافة: ١٩٩٦م.

- الخطيب، أحمد بن عبد اللطيف:

١٨. القول التحيف في ترجمة تاريخ حياة أحمد خطيب بن عبد اللطيف، مخطوط بمكتبة مكة سابقا. يوجد نسخة بمكتبة الحرم.

- الخفاجي، شهاب الدين أحمد:

١٩. طراز المجالس، القاهرة، المطبعة الوهبية.

- الدهلوي، عبد الستار بن عبد الوهاب:

٢٠. نثر المآثر في من أدركت من الأكابر، مخطوط بمكتبة الحرم المكي، رقم: ٨١٠.

٢١. فيض الملك الوهاب المتعالي بأنباء أوائل القرن الثالث عشر والتوالي، دراسة وتحقيق: عبدالملك بن عبدالله بن دهيش "المكتبة الشاملة".

- رفيع، محمد عمر:

٢٢. مكة في القرن الرابع عشر الهجري، ط١، مكة، منشورات نادي مكة الثقافي: ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

- زيدان، محمد حسين:

٢٣. قضايا وآراء، "رجال في مكة المكرمة، يوسف قطان"، صحيفة الندوة، العدد ٢٨٤٠، ٣٠/ ٧/ ١٤٠٦هـ.

- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر:

٢٤. تدريب الراوي، بيروت، دار الفكر: ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م.

- شلبي، أحمد:

٢٥. التربية الإسلامية، ط٦، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية: ١٩٧٨م.

٢٦. الطوالع السنية في نظام التدريس الجديد بمسجد مكة المحمدية، ط١، مكة، مطبعة الترقي الماجدية: ١٣٣٢هـ.

- عبد الجبار، عمر يحيى:

٢٧. سير وتراجم بعض علمائنا في القرن الرابع عشر للهجرة، ط٢، مكة، مؤسسة مكة للطباعة والاعلام: ١٣٨٥هـ.

٢٨. دروس من ماضي التعليم وحاضره بالمسجد الحرام، ط١، القاهرة، دار ممفيس: ١٣٧٩هـ.

- عبد العال، حسن:

٢٩. التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، القاهرة، دار الفكر العربي: ١٩٧٧م.

- عبد الله، عبد الرحمن صالح:

٣٠. تاريخ التعليم في مكة المكرمة، ط١، دار الفكر: ١٣٩٢هـ/١٩٧٣م.

- العجيمي، محمد بن حسن:

٣١. خبايا الزوايا، تحقيق: أحمد بن عبد الرحيم السايح وتوفيق علي وهبة، ط١، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٩م.

- عطا، إبراهيم محمد:

٣٢. تطور منهج تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية منذ نشأتها حتى اليوم، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: ١٩٨٠م.
- العيسى، مي عبد العزيز:
٣٣. الحياة العلمية في نجد منذ قيام دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وحتى نهاية الدولة السعودية الأولى، الرياض، دارة الملك عبد العزيز: ١٤١٧هـ.
- الغذاوي، أحمد بن إبراهيم:
٣٤. شذرات الذهب، ط١، جدة دار المنهل: ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.
- الكتاني، عبد الحي بن عبد الكبير:
٣٥. - فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والسلسلات، دار الغرب الإسلامي، بعناية إحسان عباس.
- الكيلاني، ماجد عرسان:
٣٦. تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ط٢، المدينة المنورة، مكتبة دار التراث: ١٤٠٥هـ.
- متولي، مصطفى محمد:
٣٧. مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، ط١، الرياض، دار الخريجي:١٤١٢هـ.
- محمد بن مانع:
٣٨. ترجمة الشيخ أحمد بن إبراهيم بن عيسى، بأول شرح النونية
- مخلوف، ماجدة صلاح:
٣٩. أحمد جودت باشا وتطوير المدرسة العثمانية، العلم والمعرفة في العالم العثماني، مركز الأبحاث والفنون والثقافة الإسلامية باسطانبول، بحوث المؤتمر الدولي حول العلم والمعرفة في العالم العثماني، باسطانبول، ٢٠٠٠م.
- المراد آبادي، رفيع الدين:

٤٠. الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية، ترجمة:سمير عبد الحميد إبراهيم نوح، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة: ٢٠٠٤م.

- المعلمي، عبد الله بن عبد الرحمن:

٤١. أعلام المكيين من القرن التاسع إلى القرن الرابع عشر الهجري مكة، مؤسسة الفرقان.

- هورخرونيه، سنوك:

٤٢. صفحات من تاريخ مكة المكرمة، ترجمة: محمد محمود السرياني، معراج نواب مرزا، ، الرياض، دارة الملك عبد العزيز: ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

. ABN DOHAISH. Abdullatif, History Of Education In The Hijaz Up To 1925, Dar Al Fikr – Al Arabi. Cairo. 1978 –1393.

إعداد معلمي اللغة العربية
في ضوء الثقافة الإسلامية

إعـــداد

د. عوض أحمد أدروب محمد

الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

ملخص البحث

انطلاقاً من عنوان المؤتمر يأتي بحثي هذا بعنوان: إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الثقافة الإسلامية، حيث يعتبر إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مهنياً ولغوياً وثقافياً من الأهمية بمكان، في عصر يتزايد فيه عدد المسلمين من غير العرب، وبالتالي يرغبون في تعلم اللغة العربية لدوافع شتى أولاها الدافع الديني، ومن ثم تعرف ثقافة الشعوب العربية الإسلامية، وتؤدي اللغة دوراً مهماً في إيصال الثقافة بحسبان أن اللغة هي الوعاء الحامل لثقافتها.

ومن أهم أهداف هذا البحث توضيح أهمية المدخل الثقافي في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أن البحث يهدف إلى الوقوف على واقع الإعداد الثقافي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في برامج إعداد معلمي اللغة في المعاهد والجامعات المتخصصة في هذا الشأن، كما يقدم البحث قوائم للموضوعات والقيم الإسلامية التي ينبغي تضمينها في برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها، بجانب تعريف الثقافة الإسلامية والتطرق لأهم أهدافها ومصادرها وخصائصها.

كما تكمن أهمية هذا البحث في أنه يأتي في ضوء التحديات التي تواجه الثقافة الإسلامية من غزو فكري وغزو عسكري وعالم مفتوح وخروج على حدود الإسلام ودولته وعلى الوسطية السمحة التي ينادي بها الإسلام، وهنا يأتي دور المؤسسات التربوية في إعداد معلم يعكس الصورة الحقيقية للإسلام متشرباً بثقافتها السمحة، ملماً بقيمها، ناقلاً ذلك عبر تدريسه لطلابه في شتى انحاء العالم خاصة في البلدان غير العربية، وهنا تكمن أهمية الإعداد الثقافي لمعلم العربية للناطقين بغيرها.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد في أدواته على المراجع والمصادر والدراسات المهتمة بهذا الشأن، كما وقف على الخطة الجديدة لتطوير

برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بقسم إعداد المعلمين بمعهد تعليم اللغة بجامعة أم القرى.

ومن أهم نتائج هذا البحث ضعف الإعداد الثقافي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في أغلب برامج إعداد معلمي اللغة العربية في المعاهد والجامعات المتخصصة في هذا الشأن، إضافة إلى غياب الرؤية والفلسفة والتصور لأغلب البرامج المختصة بإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعاهد والجامعات المنتشرة في أنحاء العالم، ولكن يحمد لمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى وضوح الرؤية والفلسفة في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في خطته الجديدة إضافة إلى حداثة موضوعات مقرر الثقافة الإسلامية ومواكبته للمستجدات في الساحة.

أما من أهم توصيات هذا البحث ومقترحاته فهي الاهتمام بالإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداده في ضوء فلسفة ورؤية واضحة، كما تقترح الدراسة تضمين ثقافات الشعوب المسلمة الأخرى التي لا تتعارض مع الإسلام في مقرر الثقافة الإسلامية.

المبحث الأول: الإطار العام

تمهيد:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله المعلم الأول للبشرية سيدنا وحبيبنا محمد – صلى الله عليه وسلم – خاتم النبيين وإمام المرسلين.

لي عظيم الشريف أن أقدم بحثي هذا في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم – الذي تنظمه جامعة أم القرى – كلية التربية – تحت عنوان: إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

وانطلاقاً من عنوان المؤتمر يأتي بحثي هذا بعنوان: (الإعداد الثقافي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها) حيث يعتبر إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مهنياً ولغوياً وثقافياً من الأهمية بمكان، في عصر يتزايد فيه أعداد المسلمين من غير العرب في كل يوم، وهم بلا شك في حاجة لتعليم اللغة العربية، تدفعهم دوافع شتى أولاها الدافع الديني، وهذا الدور المتعلق بإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يقع على عاتق مراكز ومعاهد إعداد معلمي اللغة العربية التي تنتشر في كافة أنحاء العالم والبلدان العربية والأجنبية.

اخترت هذا العنوان لما للثقافة من أهمية في تعليم العربية، بحسبان أن اللغة هي الوعاء الحامل لثقافتها، وأن اللغة لا تقدم بمعزل عن ثقافتها.

وإعداد معلم اللغة العربية إعداداً مهنياً ولغوياً وثقافياً يعين على نشر العربية وتعليمها لغير أبنائها، وهذا ما تسعى إليه معاهد إعداد المعلمين للناطقين بغيرها، ولا يتأتى هذا الدور بالصورة المثلى ما لم نعد المعلم إعداداً كافياً ومستوفياً لكل جوانبه مع عدم إغفال جانب أو التقليل من جرعاته.

أما اختياري الإعداد الثقافي دون الإعدادين الآخرين المهني واللغوي، فهذا ما ستكشف عنه الورقة العلمية إضافة إلى أهداف البحث وأهميته وحدوده ومصطلحاته وموضوعه الأساسي.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث في مجال إعداد المناهج الدراسية في السودان والدول المجاورة وتدريب المعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التعليمين العام والعالي أن هنالك ضعفاً في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة في جانب الإعداد الثقافي لمعلم العربية، وكذلك من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات في مجال إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاحظ ان هنالك ندرة في وجود المعلم الكفء القادر على تكييف الأهداف، والمواد التعليمية، وطريقة التدريس مع نوعيات الدارسين المختلفة وحاجاتهم، وحاجات البيئة التي يعيشون فيها، وإعداد المعلم في جوانبه الثلاثة اللغوية والثقافية والمهنية من المهام التي تقع على معاهد إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبالتالي هي التي ترسم له برامج الإعداد، وهذا يقود الباحث للسؤال التالي:

- ما الموقف الآن في مناهج وبرامج إعداد المعلمين للناطقين بلغات أخرى في كافة جوانب الإعداد والمحتوى الثقافي المقدم والتصور المستقبلي والتطوير المتوقع لاسيما في مجال الإعداد الثقافي؟

هذا ما سيحاول الباحث الإجابة عنه في هذه الورقة.

أهداف البحث:

يهدف البحث للآتي:

١- توضيح أهمية المدخل الثقافي في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢- تقديم قائمة بالموضوعات والقيم الإسلامية التي ينبغي أن تتضمنها برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال الإعداد الثقافي.

٣- الوقوف على واقع الإعداد الثقافي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مقارنة بالإعدادين المهني واللغوي.

٤- تقديم نتائج ومقترحات وتوصيات تعين معاهد إعداد المعلمين في إعداد معلم اللغة ثقافياً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

هنالك أسئلة رئيسية يجيب عنها البحث متمثلة في الآتي:

١) ماذا نعني بالثقافة الإسلامية، وما مصادرها وأهدافها، وخصائصها ومقوماتها؟

٢) ماذا نعني بالإعداد الثقافي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

٣) ما واقع أوزان الإعداد الثقافي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مقارنة بالإعدادين اللغوي والمهني ؟

٤) ما أهم قوائم الموضوعات والقيم الإسلامية التي ينبغي أن تتضمنها برامج الإعداد الثقافي في معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

٥) ما الرؤية المستقبلية والخطط الجديدة في مجال الإعداد الثقافي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

أهمية البحث:

من المتوقع لهذا البحث أن يفيد الفئات التالية:

١- معاهد إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢- المراكز والجامعات التي تعنى بأمر تعليم اللغة العربية لأغراض متعددة.

منهج البحث وأدواته:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات البحث فتمثلت في المراجع والمصادر والدراسات السابقة والخطط الجديدة والرؤى المستقبلية لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الثقافة الإسلامية.

الحدود الزمانية: ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ

الحدود المكانية: جامعة أم القرى – معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مصطلحات البحث:

١- إعداد المعلمين:

يعرف بأنه: " عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية التي تقوم بها مؤسسات متخصصة، لتزويد الطلبة بالخبرات العملية والمهنية والثقافية، بغرض تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية " (حافظ. ٢٠٠٣م، ص٤٥١).

ويعرف أيضاً: " هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم لها، وكذلك تبعاً لنوع التعليم، وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة ". (جبرائيل، ١٩٨٣م).

أما إعداد المعلم إجرائياً فنقصد به في هذا البحث إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إعداداً مهنياً ولغوياً وثقافياً في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بغرض رفع قدراته وزيادة كفاءته في المجالات السابقة لا سيما في المجال الثقافي.

المبحث الثاني: الثقافة الإسلامية

بما أن هذا الموضوع يتعلق بإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الثقافة الإسلامية كان حرياً بالباحث أن يتناول الثقافة الإسلامية في عدة نقاط مهمة على النحو التالي:

أولاً: تعريف الثقافة لغة:

جاءت مادة ثقف في المعجم الوسيط: ثَقِفَ ثَقَفاً، صار حاذقاً فطناً، فهو ثَقِف، وثَقِف العلم والصناعة: حذقهما، وثقف الشيء: ظفر به، وفي التنزيل قال تعالى: (واقتلوهم حيث ثقفتموهم) [البقرة: ١٩١] أي: حيث وجدتموهم (السيوطي، د.ت، ص٢٦)، وثَقُف فلان: أي صار حاذقاً، وثَقَّف الشيء: أقام المعوج منه وسواه، وثَقَّف الإنسان: أدَّبه وهذَّبه وعلَّمه، والثقافة: العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها (مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة ثقِف).

وفي لسان العرب: ورجل ثقِف: فهِم، والثِقاف: المرأة الفطنة (ابن منظور، د.ت، مادة ثقف، ص٣٦٢)

وتستعمل كلمة (ثقِف) في الحسيات، يقال: تثقيف الرماح، أي تسويتها وتقويم اعوجاجها، كما تستعمل كلمة (ثقف) في المعنويات. كتثقيف العقل (الملا، ١٩٨١م، ص١٢).

وخلاصة القول أن كلمة الثقافة في اللغة تطلق على عدة معان متعددة فهي تعني: (الحذق، والفطنة، والذكاء، وسرعة التعلم، وتسوية الشيء، والتأديب، والتهذيب، والعلم والمعارف والتعليم والفنون).

ثانياً: تعريف الثقافة اصطلاحاً:

تعددت الآراء حول مفهوم الثقافة اصطلاحاً، وذلك يرجع لاختلاف العلماء في تحديد مفهوم كلمة (ثقافة) بحسب شخصياتهم ومذاهبهم الفكرية، وكذلك لأن الثقافة تشمل جميع جوانب حياة الإنسان وسلوكه، ولأن الثقافة يختلف معناها في الأمور المعنوية عنها في الأمور الحسية (محمود، ٢٠٠٠م، ص١٣).

وللثقافة معنى واسع في علم الأنثروبولوجيا حيث تشتمل على العادات والتقاليد، والفنون والآداب، وأشكال المباني والأزياء والمفاهيم والعقائد أساليب التفكير.... وتعرف الثقافة اصطلاحاً بأنها: " الأفكار والتقاليد والمهارات والفنون والرسائل، التي تميز مجموعة معينة من الناس في فترة زمنية معينة " ولكن الثقافة أكبر من مجموعة أجزائها إذ تعتبر نظاماً من الأنماط المتكاملة التي يبقى معظمها تحت مستوى الشعور، ولكنها تحكم وتوجه السلوك الإنساني بدقة، كما تحكم الخيوط الدمى المتحركة (بروان، ترجمة القعيد والشمري، ١٩٩٤م، ص٢١٤).

ويرى كثير من الباحثين أن التعريف الجامع المانع للثقافة هو تعريف تايلور (Taylor) للثقافة بأنها: " ذلك الكل المعقد الذي ينطوي على المعرفة، والعقائد والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وغير ذلك من القدرات " (الخطيب، ١٩٧٧م، ص٣٢، طعيمة، ١٩٨١م، ص١٠).

والثقافة كما يعرفها علماء الاجتماع، وعلماء التربية، هي جميع ما أنتجه العقل الإنساني، وعاش به أو له، ويشمل ذلك اللغة والدين، والعادات، والتقاليد، وأنواع المباني والمواصلات. (يونس، ١٩٨٦م، ص٦٥ – ٨٢).

ثالثاً: تعريف الثقافة الإسلامية:

يراد بالثقافة الإسلامية: تلك الثقافة التي ترتكز في الأساس الأول على أصول ومبادئ الإسلام – مصادره – وأصوله – وعلومه المنبثقة عنه – فالثقافة الإسلامية تقدم مفاهيم صحيحة عن الكون والإنسان، والحياة، وغيرها من القضايا التي شغلت البشرية. وبناء على ذلك فالثقافة الإسلامية كما عرفها البعض: " هي الصورة الحسية للأمة الإسلامية، فهي التي تحدد ملامح شخصيتها، وقوام وجودها، وهي التي تضبط سيرها في الحياة، وتحدد اتجاهها فيه، وإنها عقيدتها التي تؤمن بها، ومبادئها التي تحرص عليها، ونظمها التي تعمل على التزامها، وتراثها الذي تخشى عليه من الضياع والاندثار، وفكرها الذي تود له الذيوع والانتشار" (الخطيب، ١٩٧٧م، ص١٣).

وتعرف الثقافة اصطلاحاً أيضاً بأنها: " مجموعة من القيم الاجتماعية، والصفات الخلقية المكتسبة، والمستمدة من التعاليم الإسلامية، بقصد سعادة الفرد والمجتمع، وتقديم الحلول السليمة لكل مشكلاتها، والوفاء لكل ما يستجد في حياتها من حاجات " (محمود، ٢٠٠٠م، ص١٣)

وبناء على هذين التعريفين يتضح أن الثقافة الإسلامية تعني: تزويد المسلم بأنواع من العلوم المتصلة بالدين الإسلامي من توحيد وفقه وحديث وتفسير وأخلاق وتشريعات إلى غير ذلك، سبيلاً إلى ترسيخ العقيدة، وتعميق فهمها حتى يتسنى لنا الدفاع عنها ضد المخالفين والظفر عليهم بالحجة والإقناع من الكتاب والسنة. (سعد الدين، ٢٠٠٧م، ص١٥).

رابعاً: أهداف الثقافة الإسلامية:

الهدف هو الغاية التي يتصورها الإنسان ويضعها نصب عينيه لبلوغها، وينظم سلوكه من أجل تحقيقها، والهدف يشجع النشاط، ويدفع إلى الإنجاز والنجاح، وما من شيء في الوجود إلا وله هدف محدد، فالله خلق الكون لهدف، وخلق الإنسان لهدف، كذلك كان للثقافة الإسلامية أهداف عديدة تسهم في تحقيق الغايات السامية الشاملة، وقد تم تجميع هذه الأهداف وتلخيصها من عدة مراجع على رأسها ما ذكرته إيمان عبد المؤمن في كتاب (الثقافة الإسلامية والتحديات المعاصرة) (٢٠٠٧م، ص١٦)، وما ذكره الأشقر (٢٠٠٢م، ص١٧ – ١٩)، والإبراهيم (٢٠٠١م، ص١٦)، والنحوي (٢٠٠٠م، ص٢٢٧ – ٢٥٨)، وقد قام الباحث بتلخيص أهداف الثقافة الإسلامية على النحو التالي:

١- بناء الشخصية المسلمة المتميزة. إضافة إلى إكساب المسلم الهوية الإسلامية الأصيلة، بحيث لا تختلف في نفسه المفاهيم الأخرى التي تعترضه في ساحات الحياة.

٢- كذلك تهدف دراسة الثقافة الإسلامية إلى إلمام المسلم بالدين الإسلامي لكونه الدين الشامل الكامل الذي لا يعتريه نقص ولا ضعف، فهو صالح لجميع البشر في كافة العصور، وشامل لكافة متطلبات الإنسان المادية

والمعنوية، العقلية والروحية والجسمية والفردية والجماعية، والدنيوية والأخروية.

٣- أن يعرف دارس الثقافة الإسلامية ماهية الثقافة الإسلامية، وما مجالاتها، وما مصادرها، وما خصائصها، وما أصولها، بحيث يظهر له الفرق بين الثقافة الإسلامية والثقافات الأخرى.

٤- الإلمام بالثقافة الإسلامية يبين زيف الدعوات الكافرة، ويجعل الناشئ مطمئناً مقتنعاً راغباً في عبادة الله تعالى وتوحيده، والشعور بعمق شريعته، وعدالته الحقيقية التي لا عدالة بدونها، ولا سعادة بغير اتباعها حتى يحقق العبودية الخالصة لله تعالى، والتسليم المطلق له. حيث قال تعالى: (وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون) [الذاريات: ٥٦].

٥- توضيح أثر الإسلام في حياة الإنسان المسلم وكيف أن الإسلام يقوده إلى الهدى والصلاح والخير ويمده بالقيم والأخلاق الفاضلة التي يغرسها فيه، ويعده للعبادة حتى يفي بشروط الإستخلاف في الأرض، ويزوده بسياج اخلاقي متين يحميه من الزلل والخطأ، ويصونه من الانحراف.

٦- من أهداف الثقافة الإسلامية التأكيد على أن العقيدة الإسلامية تقوم أولاً على الإقناع العقلي والوجداني لكل ما جاء به الإسلام، بعيداً عن الخرافات والأساطير التي أصيب بها الفكر الإسلامي في بعض القرون.

٧- بناء الروابط الإيمانية بين المسلمين وأولها صدق الأخوة في الله، وبر الوالدين، وصلة الأرحام، لتكون هذه الروابط أساساً لبناء الأمة المسلمة الموحدة.

٨- التعرف على مدى اهتمام الإسلام بالعلم والعلماء، وكيف ارتقى الإسلام بالعلم النافع في مجالاته كلها.

٩- تبصير المسلم بأعداء الإسلام، وتعريفه بمخططاتهم ومؤامراتهم التي يكيدونها للإسلام وأهله.

١٠- التحقق والتأكيد على أن السبيل الوحيد لتقدم أمة الإسلام واستقرارها وتحقيق النصر لها لا يكون إلا بتمسك المسلمين بتعاليم دينهم، والعمل بشريعته، وسنته، وأن هزيمتهم وفشلهم يكون مؤكداً بسبب تفريطهم في الالتزام بقواعد الإسلام وتوجيهاته، وأن العزة والكرامة لا تكون إلا في اتباع الله ورسوله لا في الذل والخضوع لغير الله.

١١- وكذلك من أهم أهداف دراسة الثقافة الإسلامية ما يلي: تقديم التصور الصحيح الكامل الشامل للحياة والإنسان والكون من خلال تحديد علاقة الإنسان بربه وعلاقته بنفسه، وعلاقته بالآخرين وبالكون أجمع.

١٢- تحصين الدارس ضد الغزو الفكري بأساليبه ووسائله المختلفة والذي يهدف إلى تمييع الشخصية الإسلامية، أو إذابتها في الشخصية الغربية.

١٣- إمداد الدارس بحصيلة مناسبة من المعارف المتعلقة بالإسلام عقيدة وشريعة ومنهج حياة.

١٤- ترجمة الأخلاق والتعاليم الإسلامية إلى واقع عملي وسلوكي ملموس، يعايشه المسلم في حياته العملية اليومية، باعتبار الإسلام نظاماً تطبيقياً في الحياة.

١٥- بيان خصائص الإسلام وسموه وإظهار وسطيته وقدرته على تحقيق السعادة في الدارين

خامساً: مصادر الثقافة الإسلامية:

تتمثل مصادر الثقافة الإسلامية في الآتي. (سعد الدين، ٢٠٠٧م، ص١٩ – ٢٢):

١- القرآن الكريم.

٢- السنة النبوية الشريفة.

٣- الإجماع والقياس.

٤- السيرة النبوية.

٥- التاريخ الإسلامي.

٦- اللغة العربية.

سادساً: مقومات الثقافة الإسلامية:

أما عن المقومات العامة للثقافة الإسلامية: فإن التراث الفكري لهذه الثقافة تراث غني، اتسعت آفاقه للثقافات الأخرى دون تعصب أو جمود، كما أن الثقافة الإسلامية تمتلك مقومات الأصالة في تصورها لجوانب الحياتين الدنيا والآخرة، وأن اللغة الأساسية لهذه الثقافة هي العربية ذات التاريخ القديم والأصيل، كما أن الثقافة الإسلامية مصدرها الدين وليس المجتمع أو الطبيعة أو الفرد وغير ذلك من مصادر القيم كما ترى بعض الفلسفات الأخرى، كما تمتاز الثقافة الإسلامية بالشمول فهي تتناول حياة الإنسان في كل جوانبه، وغيرها من المقومات الأصيلة (طعيمة، ١٩٩٨م، ص٣٠٨ – ٣١٩). وقد أضافت الدكتورة إيمان سعد الدين (٢٠٠٧م، ص٢٥ – ٤٥) عدداً من الخصائص والمقومات المهمة للثقافة الإسلامية على ما سبق ذكره، حيث قالت: إن من أول خصائص الثقافة الإسلامية وأهمها على الإطلاق أنها ربانية إلهية، بوحي من الله تعالى، حيث قال تعالى: (وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا) [الحشر: ٧]، وحين سئلت السيدة عائشة رضي الله عنها عن خلق رسول الله صلى الله عليه وسلم قالت: (كان خلقه القرآن) (رواه مسلم في صحيحه، ٥١٣/١، ص٧٤٦).

ومن خصائص الثقافة الإسلامية الثبات، ومعنى الثبات هنا ثبات المصدر الأول للثقافة الإسلامية، وبالتالي ثبات كل ما يتعلق به، فالقواعد الكلية وغيرها مما يتصل اتصالاً مباشراً بالعقيدة الإسلامية حقائه لا تخضع للتغيير، فإفراد الله بالألوهية والربوبية وبوجوده والعبادة له وحده حقيقة ثابتة، وكذلك تكريم الإنسان

واستخلافه في الأرض، عليه عمارتها وعبادته بشروط الاستخلاف المذكورة في القرآن، حقائق ثابتة لا تتغير، وكذلك أركان الإسلام والإيمان من الحقائق الثابتة.

ومن أهم خصائص الثقافة الإسلامية التوازن بين طاقة الجسم، وطاقة العقل، وطاقة الروح، توازن بين الماديات والمعنويات، والتوازن هو القاعدة الكبرى في المنهج الإسلامي، والإسلام يرى أن الغلو كالتفريط يخل بالتوازن، وكذلك من أهم خصائص الثقافة الإسلامية أنها عالمية، وأنها أخلاقية، وأنها إيجابية، وأنها واقعية مثالية (سعد الدين، ٢٠٠٧، ص٣٣ – ٤٥).

المبحث الثالث: إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الثقافة الإسلامية

أولاً: لماذا المدخل الثقافي لإعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها ؟:

إن تعاظم دور الثقافة في التنمية الشاملة إقليمياً وعالمياً قد جعل الكثير من المفكرين يطرحون المدخل الثقافي. توجهاً أساسياً من أجل تحقيق التكامل العربي، وذلك كبديل للمدخل الأمني، أو المدخل الاقتصادي، أو المدخل السياسي، على أن هذا النهج يتفق معظم الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أن تعليم العربية دون خلفية ثقافية محيطة، ودون مرجعية يقدم المحتوى اللغوي في إطارها هو أمر غير ممكن، فالخلفية الثقافية الإسلامية تيسر لمعدي المواد التعليمية تقديم الأنماط والمفاهيم الثقافية والمفردات والتراكيب اللغوية المشتركة بين العربية ولغات المتعلمين الذين يدينون بالإسلام (طعيمة، ٢٠٠٣م، ص٢٦).

ثانياً: ما الكفايات التي يُعد في ضوئها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ؟

يعد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء ثلاث كفايات، وهي الكفاية اللغوية، والكفاية المهنية، والكفاية الثقافية.

وبمـا أن هـذه الورقـة تتنـاول إعـداد معلمـي اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرهـا في ضوء الثقافة الإسلامية كان حرياً بالباحث أن يعرف الكفاية الثقافية، حيث جاء تعريفها على النحو التالي (الفوزان وآخرون، ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م، ص٣٠): " يقصد بالكفاية الثقافية ما تحمله اللغة العربية من ثقافة تعبر بها عن أفكار أصحابها، وتجاربهم، وقيمهم، وعاداتهم، وآدابهم وفنونهم ".

وعلى مدرسي اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابهم، منذ بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات الدراسية، ومن هنا تأتي أهمية إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الثقافة الإسلامية، بحسبان أن اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، وأن اللغة تحمل في طياتها ثقافتها، وبالتالي إعداد المعلم في هذه الجوانب الثلاثة لاسيما الجانب الثقافي يضمن لنا قدرة المعلم على تعليم اللغة العربية بقالبها الثقافي خاصة في البلدان غير العربية، وهذا ما تهدف إليه مؤسسات إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من نشر للغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، لأغراض عدة ودوافع شتى تدفع هؤلاء المسلمين لتعلم العربية، وعلى رأس هذه الدوافع الدافع الديني والمتمثل في حفظ القرآن وتعرف سيرة النبي صلى الله عليه وسلم ومعرفة أحاديثه والتفقه في أمور الدين لاسيما أداء الشعائر الدينية.

ثالثاً: المحتوى الثقافي لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

هنالك قوائم كثيرة فيما يتعلق بالمحتوى الثقافي للناطقين بغير العربية، عرضها عدد من المهتمين بهذا الشأن وفي هذا الجزء من البحث سنعرض عدداً من هذه القوائم.

فقد ذكر كل من مدكور وهريدي (٢٠٠٦م، ص٢٨١ – ٢٨٤) عدداً من الموضوعات التي ينبغي أن يتضمنها برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين

بغيرها، وقد ربطا هذه الموضوعات بالحقائق الثقافية الإسلامية الأربعة: حقيقية الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان، وحقيقة الحياة، باعتبار أن الثقافة الإسلامية هي الأسلوب الكلي لحياة المجتمع المسلم الذي يتسق مع التصور الإسلامي للألوهية والكون والإنسان والحياة (المرجع السابق، ص٣١).

وهذا التعريف السابق يشتمل على ثلاثة جوانب للثقافة الإسلامية متمثلة في الجانب المعياري وهو الجانب الاعتقادي للمجتمع بما يحمله من أصول العقيدة، وأصول القانون، وأصول التشريع، وأصول العلم والمعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك، وهذا الجانب بمثابة الموجه لسلوك الأفراد والجماعات والنظم والمؤسسات، هو الرقيب الذي يقف أمام الانحرافات، إنه ضمير المجتمع الذي يضبط السلوك الاجتماعي، ويعيد توجيه السلوكيات المنحرفة إلى المسار العام للثقافة، وهذا الجانب ينبع أصلاً من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة (مدكور، هريدي، ٢٠٠٦م، ص٢٧٢).

أما الجانب الثاني من الثقافة فهو الجانب السلوكي الواقعي أو التطبيقي للجانب المعياري، وهذا يشمل كل سلوكيات المجتمع الفردية والجماعية في كافة النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما يشمل العلاقات والارتباطات، وأما الجانب الثالث للثقافة وفق المفهوم السابق لها هو الجانب الحضاري، فعندما يكون الجانب السلوكي التطبيقي للثقافة الإسلامية متسقاً مع الجانب المعياري لها تكون الثمار الحضارية الرائعة الروحية والفكرية والعلمية والفنية والأدبية سياسية واقتصادية واجتماعية، وهذا يعني التقدم والقوة والسيادة والريادة، كما رأينا في عصور الإسلام الزاهرة (المرجع السابق، ص٢٧٢ – ٢٧٣).

وموضوعات الثقافة الإسلامية التي ذكرها كل من مدكور وهريدي (المرجع السابق، ص٢٤٢ – ٢٨١)، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- ففي حقيقة الألوهية يمكن تناول موضوعات كثيرة، ولكن ربما كان من أهمها ما يأتي:

١. مفهوم الألوهية في التصور الإسلامي.
٢. مفهوم العبودية في التصور الإسلامي.
٣. مفهوم الدين.
٤. مفهوم العبادة.
٥. مفهوم القومية وعلاقته بالحرية الإنسانية.
٦. مفهوم النبوة والرسالة الخاتمة.
٧. مفهوم الكتب السماوية والكتاب الشامل.
٨. حفظ قدر من الآيات والسور والأجزاء من القرآن الكريم..
٩. حفظ عشرات من الأحاديث النبوية الشريفة.

- وفيما يتعلق بحقيقة الكون، من أهم الموضوعات:

١. حقيقة الكون في التصور الإسلامي.
٢. الكون المشهود مفرداته وواجبات الإنسان حياله.
٣. الكون المغيب ومفرداته وواجبات الإنسان حياله.
٤. الكون هو المصدر الثاني للمعرفة بعد الوحي.
٥. إبليس والشياطين.
٦. الجن في التصور الإسلامي.
٧. الروح في التصور الإسلامي.
٨. الملائكة في التصور الإسلامي.
٩. مفردات الملأ الأعلى في التصور الإسلامي.

- وفيما يتعلق بحقيقة الإنسان، فيمكن تناول موضوعات كثيرة لكن من أهمها:

١) حقيقة الإنسان في التصور الإسلامي.

٢) سيدنا آدم عليه السلام وقضية البشرية الأولى.

٣) الأمانة التي تحملها الإنسان.

٤) وظيفة الإنسان في الحياة.

٥) الاستخلاف في الأرض.

٦) مركز الإنسان في الكون.

٧) غاية الإنسان في الحياة.

٨) مفهوم الشخصية في التصور الإسلامي.

٩) مفهوم الهوية في التصور الإسلامي.

١٠) وظيفة الإنسان في الأرض الإعمار وليس الإرهاب والإفساد والدمار

- أما فيما يتعلق بحقيقة الحياة الدنيا والآخرة، فمن أهم الموضوعات التي يجب التركيز عليها ما يأتي:

١. العلاقة بين الدنيا والآخرة.

٢. العلم وقيمته في إعمار الحياة.

٣. العدل وقيمته في إعمار الحياة.

٤. مفهوم الشورى في التصور الإسلامي.

٥. الإحسان في العمل.

٦. ثقافة الجهاد والمقاومة.

٧. مفهوم الحرية في التصور الإسلامي.

٨. أهمية وحدة الأمة.

٩. مفهوم المجتمع في التصور الإسلامي.

١٠. مفهوم الهوية والتغيير الاجتماعي.

١١. القرآن والسنة بين التراث الإسلامي والتراث الإنساني.

١٢. مفهوم الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي.

١٣. مفهوم البيئة في التصور الإسلامي.

١٤. اللغة العربية في التصور الإسلامي.

١٥. التفكير العلمي ومناهجه.

١٦. النظام السياسي في التصور الإسلامي.

١٧. النظام الاقتصادي في التصور الإسلامي.

١٨. النظام الاجتماعي في التصور الإسلامي.

١٩. مكانة الفن والأدب في التصور الإسلامي.

٢٠. الشخصية الكادحة في التصور الإسلامي.

٢١. النظرية التاريخية والمسئولية الاجتماعية في التصور الإسلامي.

٢٢. حقوق الإنسان في الإسلام.

ومن أهم موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي أوردها طعيمة (١٩٩٨م، ص٦٢ – ٨٢)، فهي على النحو التالي:

أ- موضوعات الثقافة الإسلامية:

١- الإسلام عقيدة وشريعة.

٢- القرآن الكريم (نزوله، جمعه، تفسيره، ....)

٣- الحديث النبوي وعلومه.

٤- مساجد ذات تاريخ (المسجد الحرام، المسجد النبوي، المسجد الأقصى).

٥- مدن إسلامية.

٦- مفكرون إسلاميون.

٧- المتاحف الإسلامية.

٨- مكانة المرأة في الإسلام.

٩- الإسلام والعمل.
١٠- الاقتصاد الإسلامي (الثروة وكيفية تحصيلها وكيفية إنفاقها)
١١- من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم.
١٢- جامعات إسلامية كبرى.
١٣- الفتوحات الإسلامية.
١٤- عوامل انتشار الإسلام.
١٥- العمارة الإسلامية.
١٦- مشكلات العالم الإسلامي.
١٧- الحكومة في الإسلام.
١٨- القدس قضية إسلامية.
١٩- تاريخ التربية في الإسلام.
٢٠- الأدب الأندلسي.
٢١- علماء مسلمون.

ب- موضوعات الثقافة العربية (المرجع السابق، ص١٠٨)، فهي على النحو التالي:

١. الاقتصاد العربي.
٢. الطاقة في البلاد العربية.
٣. الأدب العربي.
٤. الوطن العربي.
٥. الخط العربي.
٦. النقود العربية.
٧. الطعام العربي.
٨. الأسواق العربية.

٩. الرياضة العربية.
١٠. مدن عربية.
١١. الأزياء العربية.
١٢. الموشحات العربية.
١٣. المرأة العربية.
١٤. السياسة العربية.
١٥. الأثاث العربي.
١٦. التقاليد العربية.
١٧. اللغة العربية وتطورها.

بجانب إعداد المعلم ثقافياً في ضوء المعارف والمفاهيم السابقة على معدي برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أن لا يغفلوا قوائم القيم والاتجاهات المرغوب فيها، باعتبار أن البرنامج الثقافي يهدف إلى غرس القيم الفاضلة وتمليك المعلمين مفاتيح الثقافة الإسلامية، ومن هذا المنطلق بحث الباحث في العديد من المراجع والدراسات ليختار قائمة تمثل أهم القيم والاتجاهات التي يمكن تضمينها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها فيما يتعلق بالإعداد الثقافي، فعلى سبيل المثال لا الحصر ما جاء في هذا الجانب القيمي يمكن تلخيصه على النحو التالي (الخزندار، ١٩٩٧م، ص٣٣ – ٧٧) فمن قيمنا واتجاهاتنا وأخلاقنا في الجهاد: (الثقة بنصر الله، الاستعداد للشهادة، النصرة، الشجاعة، الصبر والمصابرة، الثبات) وعدم قتل الصبية والأطفال والنساء غير المحاربين. ومن أخلاقنا في الدعوة إلى الله: (التحبب إلى الناس، الدفع بالتي هي أحسن، التبشير، الحكمة، تقديم النفع) (المرجع السابق، ص٩٣ – ١٤٧)، ومن أخلاقنا في الأخوة: (الحب والتآخي، التكافل، الإلفة، التنافس الشريف، التعاون) (الخزندار، ١٩٩٧م، ص١٥٩ – ٢١١)، وأما أخلاقنا في الإمرة: (حسن الأسوة، العدل، التثبت،

أدب المطاوعة، اختيار البطانة الصالحة) (المرجع السابق، ص٢١١ – ٢٥٧)، ومن أخلاقنا الربانية: (الاهتمام بالآخرة، الورع، إطابة المطعم، الثبات) وكذلك من أخلاقنا الوجدانية: (الحياء، التواضع، الإحسان، القناعة، العفة) وأما أخلاقنا في ضبط السلوك: (تجنب الغش، الاعتذار، النصح، والمراجعة والتصحيح عن الخطأ، المداومة على فعل المعروف والنهي عن المنكر) (المرجع السابق، ص٢٦٧ – ٤١٥) وكذلك من أخلاقنا في ضبط اللسان: (الصدق، ستر العيوب، حفظ اللسان) وكذلك ومن أخلاقنا الاجتماعية: (اللين والرفق، السماحة، الاحترام، مكافأة المحسن، الكرم، الأمانة، البر) (المرجع السابق، ص٤٥٩ – ٥٢١).

كما جاءت قوائم القيم الإسلامية في كتاب تعلم القيم وتعليمها (الجلاد، ٢٠٠٥م، ص٨٦ – ٨٧) على النحو التالي:

١- القيم العقائدية: الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء والقدر خيره وشره.
٢- القيم التعبدية: ومن أهمها: الصلاة، الصوم، الزكاة، الحج، ...
٣- القيم الأخلاقية: ومن أهمها: الأمانة، الوفاء، الرحمة، الصبر، التسامح، ...
٤- القيم الاجتماعية: ومن أهمها: التعاون، زيارة المريض، صلة الرحم، ...
٥- القيم الاقتصادية: من أهمها: الزراعة، التجارة، الصناعة، ...
٦- القيم السياسية: ومن أهمها: العدل، الشورى، المساواة بين الناس، حقوق الطفل، حقوق المرأة، مراعاة حقوق الأقليات، ...
٧- القيم الجمالية: ومن أهمها: النظافة، النظام، الجمال، ...

رابعاً: وسائل عرض الثقافة:

يتم عرض الثقافة بوسائل مباشرة، وأخرى غير مباشرة من خلال تقديم المواقف الحقيقية والقصص، ودراسة المجتمعات العربية والإسلامية من خلال

المناسبات الاجتماعية والاحتفالات الوطنية، والتعامل مع الشعوب في الأسواق والأندية وغيرها من أماكن التجمعات، من خلال ذلك كل ذلك تستطيع أن تقف على قيم الشعوب وأخلاقها وتعاملها.

فقد اقترح الدكتور فتحي يونس (١٩٨٦م، ص٦٥ – ٨٢) عدداً من الوسائل لعرض الموضوعات الثقافية، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١- زيارة البلاد التي تتحدث اللغات الأجنبية.

٢- الصور والرسومات والنماذج والأفلام.

٣- المعارض والمتاحف.

٤- المحاضرات والندوات التي يقيمها أصحاب اللغة.

ويمكن أن يضيف الباحث عليها الآتي:

١. وسائل التقنية الحديثة كالانترنت وغيرها من التقنيات.
٢. إقامة السنمارات وورش العمل من قبل الطلاب الأجانب لعكس ثقافات شعوبهم التي لا تتعارض مع الثقافة الإسلامية.
٣. الرجوع لكتب الأدب والتاريخ التي تتعلق بالشعوب العربية وغير العربية.

خامساً: واقع إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها:

من خلال الدراسات التي أجريت في مجال إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، أثبتت الدراسات أن من أخطر المشكلات التي يعاني منها تعليم العربية لغير الناطقين بها ندرة وجود المعلم الكفء، القادر على تكييف الأهداف، والمواد التعليمية، وطريقة التدريس مع نوعيات الدارسين، وحاجاتهم، وحاجات البيئة التي يعيشون فيها (مدكور، هريدي، ٢٠٠٦م، ص١٣٧). وبالتالي هنالك سؤال يطرح نفسه: ما الموقف الآن في مناهج وبرامج إعداد معلمي اللغة العربية

للناطقين بلغات أخرى ؟ وما واقع هذه البرامج الآن ؟ وما المشكلات التي تعاني منها ؟ وما أوجه التطور التي تحتاجها لا سيما في الجانب الثقافي ؟ وهذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا المبحث بالذات.

ولتعرف واقع إعداد معلمي اللغة العربية رجع الباحث إلى عدد من الدراسات في هذا المجال، ولعل الدراسة الرئيسية في هذا الموضوع تلك الدراسة التي نشرتها منظمة الأيسيسكو عام ١٩٨٥م للدكتور علي أحمد مدكور بعنوان " تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها" حددت هذه الدراسة عدداً من المعايير الأساسية التي لابد من توفرها في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وجاءت هذه المعايير موزعة على ثلاثة محاور أساسية: معايير الإعداد اللغوي، ومعايير الإعداد المهني، ومعايير الإعداد الثقافي (مدكور، هريدي، ٢٠٠٦م، ص١٣٧)، ثم انتقلت الدراسة إلى برامج الإعداد في عدد من المعاهد والجامعات على مستوى العالم منها معهد الخرطوم الدولي، ومعهد جامعة الملك سعود ، ومعهد جامعة أم القرى، ومعهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وبرنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، وغيرها من الجامعات الأمريكية المختصة بشأن تعليم العربية لغير الناطقين بها (المرجع السابق، ص١٣٧ – ١٣٨).

ومن الملاحظات التي خرجت بها الدراسة أن برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تعاني من تفاوت حاد في نوعية الطلاب المقبولين، وفي مدة الدراسة ، وفي المحتوى التعليمي اللغوي والمهني والثقافي، وكان من أهم الملاحظات على الجانب اللغوي أن هنالك مبالغة في دراسة التفاصيل اللغوية ، والجوانب الأكاديمية التخصصية مع عدم الاهتمام بفنون اللغة ومهاراتها الرئيسية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، في حين أن الثابت هو أن الكثير من المعلمين غير الناطقين بالعربية يعرفون عنها أكثر من قدرتهم على ممارستها ويحومون حولها ، ولا يردون حياضها (المرجع السابق، ص١٣٨).

ومن أهم النتائج كذلك التي خرجت بها هذه الدراسة عدم التوازن بين جوانب الإعداد اللغوي والمهني والثقافي، فغالباً ما تجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي فعلى سبيل المثال لا الحصر أشارت الدراسة إلى أن الساعات المعتمدة في الدبلوم العالي بمعهد الخرطوم الدولي (٥٩ ساعة) موزعة على النحو التالي:

- الإعداد المهني (٢٢ ساعة) يساوي ٥٢,٤٪.
- الإعداد اللغوي (١٦ ساعة) يساوي ٣٨,١٪.
- الإعداد الثقافي (٧ساعات) يساوي ٩,٥٪.

ومما تجدر ملاحظته هنا المبالغة في جانب الإعداد المهني على حساب جانبي الإعدادين اللغوي والثقافي (المرجع السابق، ص١٤٣).

سادساً: الإعداد الثقافي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بقسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى:

بما أن هذه الورقة البحثية تتناول إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الثقافة الإسلامية، اختار الباحث قسم إعداد المعلمين بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بحسبان أن هذا المؤتمر تنظمه كلية التربية فكان حري بالباحث أن يعرض بضاعته على المؤتمرين، بغرض تطوير وتحسين برنامج إعداد معلمي اللغة العربية من خلال المناقشة والآراء والتوصيات والمقترحات التي نأمل ونتوقع أن تأتي من الأخوة الأساتذة في كليات الجامعة المختلفة.

يتكون معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى من قسمين رئيسيين القسم الأول قسم تعليم اللغة، ومن أهدافه تنفيذ البرنامج المعتمد لتعليم اللغة العربية لطلاب المنح وتزويدهم بالثقافة الإسلامية، وإعدادهم لغوياً للدراسة في

الكليات التي تتخذ العربية لغة تدريس (عبد الله وآخرون، ١٤٣٦هـ، ص٣٢)، ومدة الدراسة في هذا القسم سنتان موزعة على أربعة فصول دراسية بعدها يلتحق الطالب بإحدى الكليات التي تدرس بالعربية أو يلتحق بقسم إعداد المعلمين.

ومن أهم أهداف قسم إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إعداد معلمين مؤهلين لتدريس اللغة العربية والثقافة الإسلامية لغير الناطقين بها (وكالة المعهد للتطوير الأكاديمي، قسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ. ص٣)، ومدة الدراسة في هذا القسم أربع سنوات يحصل بعدها الطالب عند إكمال البرنامج على بكالوريوس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، علماً بأن عدد الساعات المعتمدة في الخطة الجديدة (١٤٤ ساعة) موزعة على النحو التالي:

- المتطلبات الجامعية (٢٣ ساعة).
- المقررات الشرعية (١٦ ساعة).
- المقررات اللغوية والنحوية (٤٨ ساعة).
- المقررات التربوية (٢٩ ساعة).

ويلاحظ أن مادة الثقافة الإسلامية مدرجة ضمن متطلبات الجامعة موزعة على الفصول الدراسية على النحو التالي:

- الثقافة الإسلامية (١٠١) ساعتان.
- الثقافة الإسلامية (١٠٢) ساعتان.
- الثقافة الإسلامية (٣٠١) ثلاث ساعات.
- الثقافة الإسلامية (٤٠١) ساعتان.

كما يلاحظ أن عدد ساعات مادة الثقافة الإسلامية (١٣ ساعة) تمثل تقريباً (٩٪) من جملة الساعات المعتمدة في البرنامج، وعدد ساعات المقررات الشرعية (١٦

ساعة) تمثل تقريباً (١١,١٪)، بينما عدد ساعات المقررات اللغوية والنحوية (٤٨ ساعة) تمثل تقريباً (٣٣,٤٪)، وعدد ساعات المقررات الأدبية والبلاغية (٢٨ ساعة) تمثل (١٩,٤٪)، بينما تمثل المقررات التربوية (٢٩ ساعة) بنسبة قدرها (٢٠,١٪)، بينما تمثل بقية المتطلبات الجامعية من القرآن الكريم والسيرة النبوية واللغة الانجليزية (١٠ ساعات) تمثل (٦,٩٪).

ومن خلال اطلاع الباحث على توصيف مقرر الثقافة الإسلامية من حيث المفردات المقررة، جاءت الموضوعات على النحو التالي: (جامعة أم القرى معهد اللغة العربية، توصيف المقررات، ص٢ – ٣).

جاءت موضوعات مقرر الثقافة الإسلامية رقم (١٠١) على النحو التالي:

١- مكانة العبادة في الإسلام.
٢- خصائص العبادة في الإسلام.
٣- الآثار الإيمانية والتربوية للعبادة في حياة المسلم.
٤- شروط العبادة وفقه التفضيل بين العبادات.
٥- تعريف الأخلاق وبيان مكانتها.
٦- أسس الأخلاق ومصادرها في الإسلام.
٧- خصائص الأخلاق في الإسلام.
٨- الأصول الأخلاقية للفكر المادي والرد عليهم.

أما موضوعات مقرر الثقافة الإسلامية رقم (٢٠٢) فجاءت على النحو التالي:

١- تفسير سورة الرعد.
٢- السنة والإجماع والقياس.
٣- التعريف بالقرآن ونزوله.
٤- القراءات في القرآن.

٥- موضوعات متعلقة بالقرآن (ثبوت القرآن).

٦- جمع القرآن.

٧- إعجاز القرآن.

أما موضوعات مقرر الثقافة الإسلامية رقم (٣٠١) فقد جاءت على النحو التالي:

١- مدخل عام لدراسة النظم الإسلامية.

٢- تعريف موجز بالنظم الإسلامية.

٣- تكامل النظم الإسلامية.

٤- أنواعها وطريقة دراستها في مادة الثقافة الإسلامية.

٥- نظام الأسرة (بناء الأسرة وضرورته، الأسرة في التاريخ، تكوين الأسرة المسلمة، حقوق وواجبات أفراد الأسرة، رد لبعض الشبهات حول نظام الأسرة في الإسلام كالتعدد والطلاق).

٦- النظام الاقتصادي في الإسلام (أهمية النظام الاقتصادي وتمييزه عن سائر الأنظمة السائدة، أسس النظام الاقتصادي عقائدية أخلاقية تشريعية، موضوع القواعد التشريعية الاقتصادية مثل العمل والكسب والأجرة، الملكية في الإسلام، أنواعها وقيودها وطرق اكتسابها ومقارنتها مع النظم الاقتصادية الوضعية، دور الدولة في المجال الاقتصادي وواجباتها، التكامل الاجتماعي في الإسلام الموارد والمصارف، معالجة الأمراض الاجتماعية والاقتصادية كالرشوة والفساد المالي والإداري والاحتكار والاستغلال، الربا أحكامه وآثاره التدميرية).

٧- النظام السياسي في الإسلام (تعريفه، الأسس العقائدية للدولة والحكم في الإسلام، أهداف الدولة في الإسلام ووظائفها، البيعة في الإسلام، حقوق الحاكم وواجباته في الإسلام، حقوق الرعية وواجباتها في الإسلام، خصائص

الدولة الإسلامية ومواصفاتها، تحرير منهج السلف في تحريم الخروج على أئمة المسلمين والآثار المترتبة على ذلك، رد الشبهة المثارة حول نظام الحكم في الإسلام)

٨- نظام العقوبات في الإسلام (أهمية العقوبة ووقاية الأمة من الجريمة، وفي استتباب الأمن وضمان الحقوق وحماية النفس والمال والعرض، أنواع العقوبات في الإسلام: الحدود، القصاص، التعزير، رد بعض الشبهات حول نظام العقوبات في الإسلام).

أما موضوعات مقرر الثقافة الإسلامية رقم (٤٠١) فقد جاءت على النحو التالي:

القسم الأول: دراسة المجتمع الإسلامي في عهد النبي صلى الله عليه وسلم:

١- الصورة المثالية للأمة الإسلامية ممثلة في عصر صدر الإسلام.

٢- الانحرافات في تاريخ الأمة الإسلامية (الانحراف في مفهوم العبادة، الانحراف في مفهوم الاعتقاد، الانحراف في مفهوم عقيدة القضاء والقدر، الانحراف في مفهوم التوكل، الانحراف في مفهوم الحكم الإسلامي، الانحراف في مفهوم الزهد، وقف الاجتهاد، ظهور الفرق المختلفة وتشتيت الوحدة العقدية، تحويل الإسلام في قلوب الناس إلى مجموعة من الخرافات والتقاليد.

٣- الآثار المترتبة على انحراف المسلمين عن الإسلام.

القسم الثاني: أحوال المجتمع الإسلامي المعاصر ويشتمل هذا القسم على ثلاث موضوعات رئيسية على النحو التالي:

١- الغزو الفكري (تعريفه، أهدافه، ووسائله لبلوغ أهدافه من بينها التعليم، المرأة، فصل الدين عن الدولة، الثقافة والفن ووسائل الإعلام).

٢- الدعوة الإصلاحية (دعوة الإمام محمد بن عبد الوهاب: نشأتها، أبرز معالمها، عوامل نجاحها، منهجه في الدعوة، آثارها الداخلية والخارجية).

٣- سبيل الإصلاح تدرس فيه المسائل التي يمكن إعادة الأمة الإسلامية إلى عظمتها السابقة التي فقدتها خلال الأجيال مع بيان أن البشرية كلها اليوم في حاجة ملحة إلى الإسلام ولكن ينقصها أن ترى صورته التطبيقية السليمة على أيدي المسلمين، ومن أبرز هذه الوسائل:

- إزالة الجهالة المفتشية بحقائق الإسلام ووسائل الإعلام ووسائل التعليم
- التربية الإسلامية الصحيحة في المدارس والمجتمعات.
- الدعوة إلى تصحيح النظم لتكون موافقة للشريعة الإسلامية.
- الدعوة للتضامن الإسلامي.
- تقوية اقتصاديات العالم الإسلامي واستغلال موارده الطبيعية الهائلة في إقامة أمة متكاملة ومترابطة.
- الأخذ بوسائل التقدم المادي ولكن على أساس من الشريعة التي لا تفصل بين الدين والدنيا ولا بين الدنيا والآخرة.

سابعاً: أهم النتائج والتوصيات والمقترحات:

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١- غياب الفلسفة والرؤية التي تقوم على أساسها برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كثير من برامج بعض المعاهد والجامعات المختصة بهذا الإعداد.

٢- ضعف الإعداد الثقافي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث عدد الساعات ونوع المفردات المقررة.

٣- يلاحظ التركيز على الإعداد اللغوي والمهني على حساب الإعداد الثقافي للمعلم.

٤- عدم وضوح أهداف مادة الثقافة الإسلامية في العديد من برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٥- قدمت هذه الدراسة قوائم للموضوعات والقيم التي ينبغي أن تدرج في مفردات مادة الثقافة الإسلامية.

٦- قدمت الدراسة أيضاً الوسائل التي تعين على إيصال الثقافة العربية الإسلامية للناطقين بغيرها.

٧- من أهم النتائج يلاحظ أن المفردات والموضوعات المقررة في مادة الثقافة الإسلامية بقسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة بجامعة أم القرى اتسمت بالحداثة والمواكبة لكثير من قضايا الثقافة الإسلامية والتحديات التي تواجهها، وهذا يحمد لقسم إعداد المعلمين بمعهد تعليم اللغة.

أما من أهم التوصيات والمقترحات:

١- الاستفادة من القوائم والموضوعات والقيم الإسلامية المقدمة في هذه الدراسة في إثراء برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢- كذلك يمكن الاستفادة من موضوعات الثقافة الإسلامية بقسم إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة بجامعة أم القرى.

٣- زيادة عدد الساعات والموضوعات المقررة في مادة الثقافة الإسلامية

٤- يوصي الباحث بالتوازن بين كافة جوانب الإعداد اللغوي والثقافي والمهني في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٥- أن تقوم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على رؤية وفلسفة واضحة تحقق الأهداف المرغوب فيها.

٦- تضمين ثقافات الشعوب الأخرى التي لا تتعارض مع الثقافة الإسلامية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٧- اعتماد المدخل الثقافي في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها..

٨- عمل معايير جودة لتقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المراجع والمصادر

١- ابن منظور (د ت)، لسان العرب، ج١، المؤسسة المصرية العالمية للتأليف والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٢- أحمد علي الملا (١٤٠١هـ - ١٩٨١م)، أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية، ط٢، دار الفكر، دمشق.

٣- أحمد فؤاد محمود (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م)، أضواء على الثقافة الإسلامية، إشبيليا.

٤- إيمان عبد المؤمن سعد الدين (٢٠٠٧م)، الثقافة الإسلامية والتحديات المعاصرة، ط٥، مكتبة الرشيد ناشرون، الرياض.

٥- جامعة أم القرى (١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ)، معهد اللغة العربية، وكالة المعهد للتطوير الأكاديمي وخدمة المجتمع، قسم إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، توصيف برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٦- جامعة أم القرى (١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ)، معهد اللغة العربية، الخطة الدراسية الجديدة لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٧- جلال الدين السيوطي (د.ت)، تفسير الجلالين، المكتبة الشعبية، القاهرة.

٨- جبرائيل بشارة (١٩٨٣م)، متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد الثاني، العدد الأول.

٩- دوجلاس بروان (١٩٩٤م)، ترجمة إبراهيم أحمد القعيد، وعبد الله الشمري، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٠- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨١م)، الثقافة الإسلامية مدخل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة مقدمة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ندوة معلمي اللغة العربية لغير الناطقين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

١١- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨م)، الثقافة الإسلامية بين التأليف والتدريس، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٢- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٣م)، تعليم العربية لأغراض خاصة مفاهيمه وأسسه، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية.

١٣- سعود بن سلمان آل سعود، ود. تهاني السامرائي (١٤١٩هـ)، مدخل للثقافة الإسلامية، ط١، مؤسسة الرسالة.

١٤- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وآخرون (١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م)، سلسلة في تعليم اللغة العربية، العربية بين يديك، الإصدار الثاني، كتاب المعلم الأول، طبع في المملكة العربية السعودية، شركة العربية للجميع، الرياض.

١٥- عدنان النحوي (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م)، التربية في الإسلام (النظرية والمنهج). ط١، النحوي للنشر والتوزيع.

١٦- عمر الأشقر (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م)، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، ط٢، دار النفائس، الأردن.

١٧- عمر الصديق عبد الله وآخرون (١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م)، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٨- عمر عودة الخطيب (١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م)، لمحات في الثقافة الإسلامية، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

١٩- علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٠- علي حافظ (٢٠٠٣م)، دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية، مؤتمر الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي، جامعة حلوان، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

٢١- فتحي علي يونس (١٩٨٦م)، من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية مع التطبيق على تعليم اللغة العربية، بحوث تربوية ونفسية، ط١، مطابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٢- ماجد زكي جلاد (٢٠٠٦م)، تعلم القيم وتعليمها – تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط٥، دار المسيرة، عمان.

٢٣- محمود محمد الخزندار (١٤١٦هـ - ١٩٩٦م)، هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقاً، ط٢، دار طيبة للنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض.

٢٤- مسلم (د.ت)، صحيح مسلم، مطبعة الحلبي، القاهرة.

٢٥- المعجم الوسيط (١٩٨٠م)، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، دار المعارف، القاهرة.

٢٦- موسى إبراهيم الإبراهيم (١٤٢١هـ - ٢٠٠١م)، ثقافة المسلم بين الأصالة والتحديات، ط٢، دار عمان، عمان.

تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين (تصور مقترح)

إعداد

أ. د. سلطان بن سعيد مقصود بخاري
أستاذ إدارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

د. عبدالله بن محمد العامري
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
كلية الملك عبدالله للدفاع الجوي

ملخص البحث

هدف البحث الحالي بشكل أساسي إلى تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين. وسعيا لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي باستخدام أحد أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل واستقراء الأدبيات السابقة ذات العلاقة ببرامج إعداد المعلم في الدول العالمية الرائدة (ألمانيا، وفنلندا، وكندا وسنغافورة) والأدبيات ذات العلاقة بكفايات معلم القرن الواحد والعشرين. وتحليل ما بها من مضامين وأفكار للإفادة منها في بناء التصور المقترح، وخلص البحث لجملة من النتائج من أهمها: (١) أن واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية يشير إلى ضعف جودة هذه البرامج وتقادم خططها الدراسية وعدم قدرتها على اجتذاب أفضل العناصر فضلا عن الضعف في الممارسات المهنية لمخرجاتها. (٢) اتفقت التجارب العالمية الرائدة على تطوير سياسات القبول والارتقاء بالمعايير المقننة ذات التنافسية العالية لاستقطاب أفضل العناصر. (٣) اتفقت التجارب العالمية الرائدة على رفع مستوى برامج إعداد المعلم لدرجة الماجستير كمتطلب للتأهيل المهني للمعلمين الجدد. (٤) تبنت التجارب العالمية مدخل الإعداد على أساس الكفايات لتضمين كفايات القرن الواحد في برامج إعداد المعلم على أن تشمل الكفايات التحليلية، والكفايات الاجتماعية، وكفايات القدرة على التغيير، والكفايات الرقمية، وكفايات المواطنة المحلية والرقمية والعالمية. (٥) أكدت التجارب العالمية على أهمية ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي لبرامج إعداد المعلم. (٦) أكدت التجارب العالمية على أهمية التربية العملية وتطوير الممارسات التدريسية داخل حجرات الفصول من خلال فترات ممتدة مع الإشراف والمتابعة المستمرة. (٧) أكدت التجارب العالمية على أهمية الترخيص المهني للمعلمين الجدد من خلال امتلاك المهارات والكفايات اللازمة واجتياز

الاختبارات المقننة للحصول على الرخصة المهنية للمعلم. وتمثلت أهم التوصيات في أن تتبنى وزارة التعليم تطبيق التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين على أن يتضمن العناصر التالية: (أ) استقطاب الكوادر المميزة. (ب) الإعداد على أساس الكفايات العصرية والمهارات المتطورة. (ج) منح درجات عليا في التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين. (د) ضمان جودة واعتماد برامج ومؤسسات إعداد المعلمين. (ه) تنمية الخبرات المهنية لطلاب برامج إعداد المعلمين. (و) الاعتماد المهني(رخصة المعلمين).

أولا : الإطار العام للبحث

المقدمة :

شهد العالم في الألفية الثالثة جملة من التغيرات المتسارعة استجابة لتداعيات العولمة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، أدت لبروز الكثير من التحديات نتيجة لثورة التراكم المعرفي والانفتاح الدولي، وثورة تقنية الاتصالات والمعلومات الرقمية والإلكترونية، ومن هذا المنطلق؛ أكد "كاستيليس" (Castells, 2010) على أهمية الدور المحوري الذي يلعبه التعليم حالياً مقارنةً بأي وقت مضى في إعداد الأفراد ليصبحوا مواطنين كونيين، وواعين، يتميزون بالقدرة على أخذ زمام المبادرة، والاستعداد جيداً لمواجهة التحديات المستقبلية التي لم تتضح معالمها بعد في ظل ما يشهده عالمنا المعاصر من تغيرات متلاحقة لبناء المجتمع الكوني Network Society الفعال في عصر المعلومات Information Age على كافة المستويات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والمجتمعية المختلفة، الأمر الذي أدى بالدول المتقدمة والنامية –على حد سواء- إلى الاهتمام بالتعليم وإعادة هيكلة أنظمتها التعليمية باعتبار التعليم الخيار الاستراتيجي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين.

لقد فرضت تلك التحديات على الأنظمة التعليمية في جميع دول العالم تبني رؤية إصلاح تطويرية تستجيب للتحديات السياسية والاقتصادية والمعرفية والمعلوماتية والثقافية، للوصول لمخرجات مؤهلة وقادرة على التنافس في سوق عمل تتسم بالدولية والتنافسية، تتمحور حول إعادة النظر في منظومة وبرامج تكوين وإعداد المعلم في كليات التربية لتتواكب مع الأدوار الجديدة لمعلم المستقبل، وفي هذا الإطار، لاحظ "بيدرو" (Pedró, 2006) أن هناك حاجة ماسة إلى ضرورة إعداد المعلمين جيداً

للاستفادة من خبرات وتجارب الماضي، ومواجهة مشكلات وتحديات الحاضر، والانطلاق بخطى وثابة على طريق تحقيق آمال وتطلعات المستقبل عبر إتاحة الفرصة أمامهم لاكتساب كفايات القرن الحادي والعشرين ٢١ st Century Competencies.

يؤكد "سوينين وفان دير كلينك" (Swennen & Van der Klink, 2009) على وجود شبه إجماع في الأدبيات التربوية السابقة على أهمية الارتقاء بمستويات جودة برامج، ومؤسسات إعداد المعلمين Teacher Education بهدف تمكينها من الوصول إلى أعلى المستويات المنشودة من الفاعلية في إعداد معلمي المستقبل Preparing Future Teachers الذين بمقدورهم المساهمة على نحو إيجابي في الارتقاء بالممارسات الفعالة تربوياً لتدريس، وتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين٢١ st Century Skills في العصر الرقمي Digital Age.

وتأكيدا لهذا الاتجاه جاءت توصيات مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة (٢٠٠٣) لتؤكد على أهمية اختيار آلية محددة، واتباعها لضمان الجودة في التعليم العالي، ويمكن الإفادة في ذلك من الخبرات المتوافرة ببعض الجهات والمؤسسات العالمية لإعداد المعلم، والاستفادة من تجارب الدول الرائدة عالميا في برامج إعداد المعلم؛ ذلك أن الدول الرائدة عالمياً في مجال إعداد المعلمين تتميز كما ذكر "إنجفارسون وزملاؤه" (Ingvarson et al., 2014) بإتباع سياسات، وآليات إجرائية فعالة، ومستدامة لضمان جودة الملتحقين الجدد، وبرامج وخريجي برامج الإعداد الأولي للمعلمين التي تحدد بدقة هوية من يحق لهم الالتحاق رسمياً ببرامج إعداد المعلمين تمهيداً لتدريبهم، وإعدادهم مهنياً على النحو المناسب للعمل مستقبلاً بمهنة التدريس، فالدول الرائدة عالمياً عادةً ما تشرف على تطبيق نظم مؤسسية ذات جودة مرتفعة لإعداد المعلمين، وتستعين بخطوات إجرائية دقيقة ذات طابع منهجي

منظم لضمان جودة، واعتماد مؤسساتها، وبرامجها المختلفة لإعداد المعلمين. كما أنها عادةً ما تشترط اجتياز منسوبي برامج إعداد المعلمين لبرامج متخصصة في الدعم، والتوجيه المهني فضلاً عن إجراء عمليات تقييمية دقيقة، ومتكاملة لخريجي برامج إعداد المعلمين بهدف التحقق من جاهزيتهم بشكل كامل للعمل مستقبلاً بمهنة التدريس.

مشكلة البحث:

تواجه برامج إعداد المعلم التي تقدمها كليات التربية في الجامعات السعودية الكثير من النقد نتيجة ضعف مخرجاتها من المعلمين، التي تنعكس سلبا على مخرجات التعليم العام في جميع مراحله، وتؤكد هذه الانتقادات النتائج الدراستين التي قام بهما (الزهراني، ١٤١٣، ١٤١٧) حيث كشفت عن عدم وجود معايير قبول مقننة تضمن انتقاء أفضل المتقدمين، والتباين في نماذج إعداد المعلم في كليات التربية ما بين النظام التتابعي والنظام التكاملي، وغياب التنسيق والتكامل بين أبعاده التخصصية والثقافية والمهنية، وعجز البرامج عن تكوين بعض المهارات الأساسية لنجاح المعلم، وضعف ارتباط محتويات مناهج الإعداد بالحياة العملية، وقصور التدريب الميداني والتربية العملية. وفي سياق متصل يشير سالم (١٤٣٢) إلى عجز برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية عن تزويد الخريجين بمهارات التعلم الذاتي، وضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي الذي يغلب عليه الجانب الشكلي في الإشراف والتنظيم، وغياب الممارسة العملية لفكرة التكامل بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية في برامج الإعداد.

لقد أدى الانتشار المعرفي إلى الإلقاء بالمسؤولية على عاتق أجهزة التعليم لتحسين قدرتها على التكيف مع ما أحدثه التقدم العلمي من متغيرات، في جميع عناصر العملية التعليمية، مع الأخذ في الحسبان أن العملية التعليمية تتمركز حول

وجود معلمين أكفاء ومؤهلين لإعداد أجيال قادرة على الفهم السليم والاستيعاب والتطوير والابتكار، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم لرفع كفاءتهم التدريسية والقيادية، مع تزويدهم بالمهارات والخبرات في مجال تقنية المعلومات والاتصالات لتمكينهم من توظيفها في مجال التدريس، وتنمية السمات الإيجابية في شخصياتهم وتعزيز روح الانتماء للوطن ولمهنة التدريس. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣١)

وتأكيدا لأهمية الاستفادة من التجارب الدولية جاءت توصيات مؤتمر معلم المستقبل إعداده وتطويره والمنعقد بكلية التربية بجامعة الملك سعود (١٤٣٦) لتؤكد على أهمية إعادة النظر في فلسفة برامج إعداد المعلم وأهدافها في المملكة العربية السعودية وفق توجهات خطط التنمية والتطلعات المستقبلية للمملكة وفي ضوء مطالب العصر العالمية، مع التأكيد على الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم. من جانب آخر أكدت توصيات دراسة سالم (١٤٣٢ه) على أهمية الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات التعليم في المملكة العربية السعودية. كما أكد الحامد (١٤٣٥ه) ضرورة أن تستفيد مشروعات إعادة هيكلة برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية من التوجهات الحديثة في إعداد المعلم، وذلك من خلال توظيف هذه الاتجاهات في تخطيط برامج وآليات إعداد وتدريب المعلم، والاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في إعداد معلم القرن الواحد والعشرين.

وتأسيسا على مسبق وبرزت الحاجة الماسة إلى تبني اتجاهات عالمية حديثة لإعداد معلم المستقبل من خلال الاستفادة من التجارب الدولية الرائدة لإعداد المعلم في كل من ألمانيا وفنلندا وكندا وسنغافورة، من خلال استقراء وتحليل ما بها من

مضامين وأفكار، لبناء تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين.

أسئلة البحث:

- السؤال الأول: ما واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟
- السؤال الثاني: ما أبرز ملامح التجارب العالمية (الفنلندية، والسنغافورية، والألمانية، والكندية) لتطوير برامج إعداد معلم القرن الواحد والعشرين؟
- السؤال الثالث: ما كفايات القرن الواحد والعشرين الواجب تضمينها في برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية؟
- السؤال الرابع ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية موضوع تطوير برامج إعداد المعلم الذي يمثل ركيزةً أساسية ضمن مكونات منظومة تطوير التعليم ومواجهة التحديات وتحقيق التنمية وتتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. يأتي هذا البحث متزامنا مع الإرادة السياسية في المملكة العربية السعودية لتطوير التعليم ولتحقيق التكامل بين التعليم العام والتعليم العالي بعد الأمر الملكي بدمج وزارتي التربية والتعليم مع وزارة التعليم العالي في وزارة واحدة بمسمى وزارة التعليم.
٢. يأتي هذا البحث متوافقا مع سياسات تطوير التعليم في خطة التنمية التاسعة والتي أكدت على أهمية إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم لرفع كفاءتهم التدريسية والقيادية، مع تزويدهم بالمهارات والخبرات في مجال تقنية

المعلومات والاتصالات لتمكينهم من توظيفها في مجال التدريس، وتنمية السمات الإيجابية في شخصياتهم وتعزيز روح الانتماء للوطن ولمهنة التدريس" (وزارة التخطيط والاقتصاد، ١٤٣١)

٣. يأمل الباحثان أن يسهم هذا البحث في تقديم إطار عمل إجرائي لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين.

٤. يأمل الباحثان أن يسهم هذا البحث في توجيه جهود كليات التربية بالجامعات السعودية لتطوير برامج إعداد المعلم وتضمينها خططا لصقل مهارات القرن الحادي والعشرين 21st Century Skills لدى معلمي المستقبل، بما يمكنهم من مواجهة تحديات الحاضر، والانطلاق نحو آفاق المستقبل للتعامل مع التطورات التكنولوجية والمعرفية الهائلة.

٥. يأتي هذا البحث استجابة لتوصيات جملة من المؤتمرات العلمية من قبيل: (مؤتمر معلم المستقبل إعداده وتطويره، ١٤٣٦، ومؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة، ٢٠٠٣، وجملة من توصيات الدراسات السابقة على سبيل المثال: (دراسة الزهراني، ١٤١٧)، (دراسة سالم، ١٤٣٢)

٦. يأمل الباحثان أن يمثل هذا البحث بموضوعه "تطوير برامج إعداد المعلم" إضافة علمية ومعرفية ويسهم في إثراء المكتبة العربية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على أبرز ملامح التجارب العالمية (الألمانية، والفنلندية، والكندية. والسنغافورية) لتطوير برامج إعداد معلم القرن الواحد والعشرين.

- تحديد أهم كفايات القرن الواحد والعشرين الواجب تضمينها في برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية
- تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين.

حدود البحث:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية للبحث على تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين، مع التركيز على تجارب كل من فنلندا، وكندا، وسنغافورة، وألمانيا.

٢. **الحدود الزمانية:** تم إعداد هذا البحث خلال عام ١٤٣٦ه/٢٠١٥م

منهجية البحث:

انطلاقا من الأهداف التي يسعى البحث الحالي لتحقيقها فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي باستخدام أحد أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل واستقراء الأدبيات السابقة ذات العلاقة بالتجارب العالمية الرائدة لتطوير برامج إعداد معلم القرن الواحد والعشرين، وتحليل ما بها من مضامين وأفكار للإفادة منها في بناء تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

١. **إعداد المعلم:** يعرفه مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣٢) بأنه: " صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة أي أن الطالب يعد ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسات تربوية متخصصة قبل الخدمة" ص٢٤.

٢. **برامج إعداد المعلم:** يعرفها العيوني، والفالح (١٤٢٤) بأنها: البرامج الأكاديمية التي تقدمها كليات التربية في الجامعات وتتضمن مجموعة الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية والخبرات المتنوعة النظرية والتطبيقية والأنشطة والإمكانات التي توفرها من خلال المقررات التخصصية والمقررات التربوية ومقررات الثقافة العامة وفعاليات الجانب التطبيقي بهدف تحقيق مستوى الكفاءة المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب في مختلف جوانب الإعداد، وبما يمكنهم مستقبلا من القيام بالتدريس في مراحل التعليم العام.

الدراسات السابقة

حظي موضوع إعداد المعلم بالعديد من الدراسات النظرية (المفاهيمية)، والتطبيقية للتعرف على واقع برامج إعداد المعلم، وأبرز المشكلات التي تواجهها، والمقترحات لتطويرها، وأبرز الاتجاهات والتجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين، حيث تتوافر اليوم العديد من الدراسات العلمية، والأطروحات الأكاديمية، والأوراق البحثية المنشورة بالدوريات المحكمة التي تركز على تناول القضايا، والأبعاد المختلفة لموضوع إعداد المعلم. مما أسهم على نحو بارز في تقديم مجموعة متنوعة من النظريات، والأطروحات البحثية الهامة التي تتناول هذا الموضوع، حيث أجرى (الزهراني، ١٤١٧) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الاستراتيجيات لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستعان الباحث بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات، واعتمد على مجتمع تكون من (٢٤٨) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية، وكشفت نتائج الدراسة عن جملة من النتائج من أهمها: (١) أن مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية تعطي أهمية منخفضة لغالبية الاتجاهات الاستراتيجية، الأمر الذي يعني

أن هذه المؤسسات لا تسير وفق رؤية واضحة لاتجاهات التطوير، وأن هناك قصورا في جهودها الموجهة نحو الارتقاء ببرامج إعداد المعلم. (٢) يرى مجتمع الدراسة أن (٩٦ ٪) من الاتجاهات الاستراتيجية ذات أهمية عالية مما يعني موافقتهم على ملاءمة هذه الاتجاهات كمحاور لتخطيط وتطوير مؤسسات إعداد المعلم. (٣) يؤكد مجتمع الدراسة على ضرورة إحداث تغيير جوهري يشمل سياسات ومعايير وإجراءات قبول وانتقاء الطلاب الملتحقين بمؤسسات الإعداد، وتبني أهدافا نوعية محددة تسهم في إكسابهم المهارات السلوكية والعلمية اللازمة لنجاحهم والارتقاء بأدائهم، والتأكيد على التدريب الميداني الفعال، والتطوير المستمر لأداء المعلم أثناء الخدمة، والتركيز على التنسيق والتخطيط المركزي في تطوير مؤسسات إعداد المعلم تطويرا شاملا يعمل على تمهين مهنة التعليم وجعلها من المهن المرموقة. كما أجرت (سهير شريف، ٢٠٠٥) دراسة هفت إلى التعرف على متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦١٤) طالبا وطالبة من كليات التربية في الجامعات المصرية، وقد كشفت الدراسة عن جملة من النتائج من أهمها: (١) أن أهمية الإعداد الديني كمتطلب من متطلبات الإعداد يفتح الطريق إلى احترام حقوق الآخرين وتحمل مسؤولية حماية القيم الداخلية والوطنية. (٢) أن أهمية انتقاء المعلومات والاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية تعطي فرصة للطالب المعلم لمتابعة وتوظيف وبحث وتصنيف ما يستجد من معلومات ومعارف في عصر الثورة المعلوماتية. (٣) أهمية وجود مكتبة بها أحدث وسائل الاتصال وادخال دراسة الحاسب في المقررات الدراسية ليصبح من متطلبات التخرج. (٤) أن رجة توفر المتطلبات اللازمة لإعداد المعلم منخفضة. وفي سياق متصل أجرت "كيريلويك وزملائها" (Kereluik et al., 2013) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج مقترح لمعرفة المعلم الفعالة في الارتقاء بخبرات تعلم القرن الحادي والعشرين الواجب

التركيز عليها ببرامج إعداد معلمي العصر الرقمي، وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي باستخدام أحد أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل المحتوى القائم على المراجعة شاملة للأدبيات التربوية السابقة التي تناولت أطر العمل المؤسسية، والفردية المختلفة لتصنيف مهارات، وكفايات القرن الحادي والعشرين، حيث قدمت الدراسة في النهاية نموذجا مقترحا لمعرفة كفايات المعلم الفعالة في الارتقاء بخبرات تعلم القرن الحادي والعشرين الواجب التركيز عليها ببرامج إعداد معلمي العصر الرقمي يتألف من ثلاثة محاور كبرى تندرج تحتها تسعة أبعاد رئيسية تتضمن في إطارها العديد من مهارات القرن الحادي والعشرين على النحو التالي: (١) المعرفة الأساسية وتشمل: المعرفة بالمواد الدراسية الأساسية، والتنور الرقمي والمعلوماتي، والمعرفية البينية للتخصصات. (٢) المعرفة الإنسانية وتشمل: المهارات الحياتية والوظيفية والقيادة، والكفايات الثقافية، والوعي الأخلاقي والانفعالي. (٣) المعرفة البعدية وتشمل: حل المشكلات والتفكير الناقد، والاتصال والمشاركة، والابداع والابتكار. من جانب آخر أجرى (نمر، والترتوري، ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة المبادئ التربوية الحديثة في إعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، بالاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكشفت الدراسة عن جملة من النتائج من أهمها: (١) أن مراعاة كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية للبرامج التربوية الحديثة في إعداد المعلمين وتأهيلهم كان مرتفعا في مجالي الإعداد الثقافي والإعداد المهني، في حين كانت في مجالي الإعداد الأكاديمي وأسس بناء البرامج التربوية الحديثة متوسطة. (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى مراعاة كليات التربية بالجامعات الأردنية الرسمية للبرامج التربوية الحديثة تبعا لمتغير الجامعة لصالح جامعة اليرموك. وفي سياق متصل أجرى (عبده، ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة،

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستعان بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية والتي ضمنها في استبانة استهدفت عينة بلغ عددها (١٩٤) عضوا من أعضاء هيئة التدريس والطالبات والإداريات وإدارة تعليم البنات، وأولياء الأمور، وخريجات البرنامج وقد توصلت الدراسة لجملة من النتائج من أهمها: أن البرنامج لا يفي بمعايير الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي حيث تراوحت قيم المتوسط العام للمعايير الرئيسية والفرعية ما بين درجة توافر ضعيفة ومرضية. كما أجرى (عطية، ٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح للكفايات اللازمة للمعلم في ضوء أدواره المستقبلية وكيفية تحليلها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستعان بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات، واعتمد على عينة تكونت من (٨٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وعد (٣٥٠) معلما بمختلف المراحل التعليمية، وقد توصلت الدراسة لجملة من النتائج من أهمها: (١) تكتسب كفايات الدور التأملي الابتكاري للمعلم من خلال التدريب على التأمل والنقد البناء والتحليل المنطقي للمشكلات المجتمعية والعالمية. (٢) تكتسب كفايات المعلم كباحث متطور من خلال التدريب على كيفية إجراء البحوث العلمية سواء بشكل فردي أو مشترك، واكتساب مهارات البحث والمشاركة في الفعاليات العلمية. (٣) تكتسب كفايات دور المعلم كخبير تكنولوجي من خلال التدريب العملي على اكتساب الثقافة التقنية وبرمجيات التشغيل، وأنظمة التشغيل وصيانة الحاسب الآلي. (٤) تكتسب كفايات دور المعلم كمشيد للفكر الاجتماعي من خلال التركيز على التدريب على كيفية بناء الفكر في المجتمع وتحليل القضايا المحلية والعالمية. وفي أستراليا كشفت نتائج "الدراسة الدولية للمعلمين، والتعلم" Teacher & Learning International Survey (TALIS) التي أجرتها مؤخراً "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية" Organization for Economic Cooperation &

Development (OECD, 2014) خلال عام ٢٠١٣م بوضوح عن ارتفاع مستويات الأنشطة الرسمية، وغير الرسمية للتوجيه المهني للمعلمين الجدد على المستوى المدرسي بأستراليا (في ضوء تصورات عينة المشاركين من مديري المدارس) مقارنةً بالمعدلات الدولية، ولكنها - مع ذلك - كانت أقل بكثير مقارنةً بسنغافورة Singapore. وإضافةً إلى ما سبق، كشفت نتائج هذه الدراسة - أيضاً - عن معاناة أستراليا من فجوة ملحوظة بين معدلات توافر برامج التوجيه والترخيص المهني للمعلمين الجدد التي حددها مديرو المدارس، وبين معدلات المشاركة الفعلية من منظور المعلمين أنفسهم مقارنةً بالعديد من البلدان الأخرى المتقدمة في العالم. وبمعنى آخر: من جانب آخر كشفت نتائج الدراسة عن ضعف معدلات تطبيق البرامج المهنية المتطورة في أستراليا مقارنة بالمعدلات الدولية، وفي سياق متصل أجرى (الحامد، ١٤٣٥) دراسة هدفت إلى استعراض أبرز التوجهات العالمية في إعداد المعلم اعتمد فيها الباحث على المنهج الوصفي باستخدام أحد أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل المحتوى ذات العلاقة بالاتجاهات العالمية لإعداد المعلم وتحليل ما بها من مضامين وأفكار، وق كشفت النتائج النهائية للبحث عن ما يلي: (١) تتمثل أهم الاتجاهات العالمية في إعداد المعلم في الإعداد في ضوء مفهوم الكفايات، والإعداد على أساس المهارات، والإعداد في ضوء أسلوب النظم، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة، والتكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة. (٢) اهتمت بعض الدول بوضع معايير اعتمادية يستفاد منها في تحديد المتطلبات الفنية لإعداد المعلم. (٣) أكدت الكثير من الاتجاهات العالمية الحديثة على ربط مؤسسات إعداد المعلم بالمدرسة، لأنها المنطلق الأساس الذي يفترض أن يتم من خلاله تدريب المعلم وتأهيله المعرفي والمهاري والأدائي.

واقع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

حظي المعلم في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير من الحكومة باعتباره ركيزة العملية التعليمية ولأن مهنة التعليم هي المهنة الوحيدة من بين المهن التي تتحمل مسؤولية تنشئة الفرد وبناء شخصيته معرفيا ومهاريا ووجدانيا، لتوظيف طاقاته وتنمية مهاراته وتكوين اتجاهاته، وقد تمثلت مظاهر الاهتمام بالمعلم كما ذكر آل مفرح (١٤٣٢) في إصدار كادر وظيفي خاص بالمعلمين، والزيادة في رواتب المعلمين بما نسبته (٣٠٪) تزيد عن ما يصرف لغيرهم من الموظفين، والاهتمام بتأهيل المعلم في وثيقة سياسة التعليم، وتنمية المعلم مهنيا في كافة برامج تطوير التعليم التي تنفذها وزارة التعليم. لقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي شهت اهتمام الكثير من الباحثين التربويين على مستوى المملكة والتي تدعو في مجملها لضرورة إيلاء إعداد المعلم الاهتمام الأكبر من خلال تطوير البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم، والاستفادة من التجارب العالمية في هذا المجال، ويستعرض الباحثان في هذا المبحث واقع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وفقا لما يلي:

١. سياسة إعداد المعلمين:

تعتبر وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام ١٩٨٩ه من اللجنة العليا لسياسة التعليم المرجع الأساسي لنظام التعليم وأهدافه وتخطيطه وكل ما يتعلق به من أحكام، وحول سياسة إعداد المعلمين أشار الحقيل (١٤٣٢) إلى أهم معالم سياسة إعداد المعلمين كما حددتها وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي أكدت على ما يلي: (أ) ارتباط مناهج إعداد المعلمين بالأهداف الأساسية التي تنشدها الأمة في تربية جيل مسلم يفهم الإسلام فهما صحيحا عقيدة وشريعة. (ب) العناية التامة بالتربية الإسلامية واللغة العربية في برامج إعداد المعلمين. (ج) العناية بإعداد المعلم المؤهل علميا ومسلكيا لكافة مراحل التعليم. (د) التوسع الكمي في

افتتاح الجهات التعليمية التي تهتم بإعداد المعلمين لسد حاجة البلاد من المعلمين. (ه) العناية باختيار أعضاء الكادر التعليمي والإداري بمؤسسات إعداد المعلم بما يعزز التحلي بالخلق الإسلامي والمستوى العلمي والتأهيل التربوي. (و) تشجيع الطلاب الذين يلتحقون بمؤسسات إعداد المعلم ببعض الامتيازات المادية والاجتماعية. (ز) وضع كادر خاص للمعلمين يرفع شأنهم ويشجع على أداء رسالتهم بأمانة وإخلاص. (ح) التأكيد على استمرارية عملية تدريب المعلمين للارتقاء بمهاراتهم وكفاياتهم التدريسية. (ط) إفساح المجال أمام المعلم لمواصلة تعليمه بما يؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه. (ي) التأكيد على المدة الزمنية لمعلمي المرحلة الابتدائية والتي لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تقل عن أربع سنوات لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢. برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

يمثل التطور التاريخي لبرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية شاهدا على السياسة الطموحة للدولة الرامية إلى التوسع في التعليم العام بجميع مراحله، وفي هذا السياق استعرض السنبل، وآخرون (١٤٢٥) أهم المؤسسات التي قدمت برامج إعداد المعلم والتي تمثلت فيما يلي: (١) المعهد العلمي السعودي: الذي أنشأته مديرية المعارف عام ١٣٤٥هـ، وتسمى مرحلة إعداد معلم الضرورة، وكانت مدة الدراسة به ثلاث سنوات ثم تم تطويره لتصبح المدة خمس سنوات يلتحق به كل من يجيد القراءة والكتابة. (٢) معاهد المعلمين الابتدائية: الذي أنشأته وزارة المعارف عام ١٣٧٣هـ، كانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية. (٣) معاهد المعلمين للمرحلة الابتدائية: وقد أنشأتها وزارة المعارف عام ١٣٨٥ه ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة يحصل الخريج فيها على شهادة المعلمين للمرحلة الابتدائية. (٤) معهد التربية الرياضية للمعلمين: وقد افتتحته وزارة المعارف عام ١٣٨٤هـ يلتحق به الحاصلون على المرحلة المتوسطة لمدة ثلاث سنوات يحصل الخريج فيها على شهادة المعلمين للتربية الرياضية. (٥) معهد التربية الفنية

للمعلمين: أنشأته وزارة المعارف عام ١٣٨٥هـ، يلتحق به الحاصلون على المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة به ثلاث سنوات، يحصل الخريج فيها على شهادة المعلمين للتربية الفنية. (٦) مركز العلوم والرياضيات: وقد أنشأتها وزارة المعارف في عام ١٣٩٤ه، وذلك لمواجهة العجز الشديد في المعلمين السعوديين المتخصصين في تدريس العلوم والرياضيات، وتقبل الحاصلين على الشهادة الثانوية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، يحصل الخريج فيها على شهادة الدبلوم للتدريس الرياضيات والعلوم. (٧) الكليات المتوسطة للبنين: انشئت في عام ١٣٩٦ه لرفع مستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، وكانت تقبل خريجي المرحلة الثانوية وتقبل المعلمين الذين لديهم خبرة ثلاث سنوات ويحملون شهادة معاهد إعداد المعلمين الثانوية، ومدة الدراسة بها تتراوح ما بين أربعة فصول دراسية للحاصلين على الثانوية القسم العلمي، وخمسة فصول دراسية للحاصلين على الثانوية القسم الأدبي. (٨) معاهد المعلمات المتوسطة: التي أنشأتها الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٠ه، وكانت في البداية تقبل الحاصلات على الشهادة الابتدائية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، ثم مددت لخمس سنوات ثم حولت لمعاهد ثانوية بعد الكفاءة المتوسطة. (٩) معاهد التربية الفنية للمعلمات: أنشأتها الرئاسة العامة لتعليم البنات في عام ١٣٨٥ بهدف إعداد معلمات متخصصات في مجال التربية الفنية، تقبل الحاصلات على المرحلة الابتدائية لمدة ثلاث سنوات. (١٠) معاهد المعلمات الثانوية: وقد أنشأتها الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٩٥ه وتقبل الحاصلات على الشهادة المتوسطة وكانت مدة الدراسة بها عامين ثم زادت لتصبح ثلاث سنوات تحصل الخريجة فيها على شهادة للعمل معلمة في المدارس الابتدائية. (١١) كليات المعلمين: وتمنح درجة البكالوريوس لمدة أربع سنوات وكان ذلك في عام ١٤٠٧ه، وتقبل خريجي المرحلة الثانوية بقسميه العلمي والأدبي وكانت الدراسة فيها تتم وفق النظام الفصلي التكاملي ويشتمل على إعداد عام وإعداد تربوي وإعداد تخصصي، يحصل بعدها الخريج على

البكالوريوس في التعليم الابتدائي. (١٢) الكليات المتوسطة للبنات: افتتحت في عام ١٣٩٩ حيث تقبل الحاصلات على الشهادة الثانوية ومدة الدراسة بها سنتان تمنح الخريجة درجة دبلوم الكلية المتوسطة في التربية ومجال التخصص. (١٣) الكليات الجامعية المطورة: تم في عام ١٤١١هـ تطوير بعض الكليات المتوسطة للبنات إلى كليات جامعية مدة الدراسة بها أربع سنوات وتمنح درجة البكالوريوس في التربية تؤهلها للتدريس في جميع المراحل الدراسية في التعليم العام. (١٤) كليات التربية بالجامعات السعودية: وتعمل على إعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة مدة الدراسة بها قد تمتد لخمس سنوات بحيث يدرس الطالب المواد التخصصية في كليات الآداب والعلوم، ويدرس المواد التربوية في كلية التربية يمنح بعدها الخريج درجة البكالوريوس في التربية والتخصص العلمي. (١٥) كليات التربية للبنات: ويتم فيها إعداد الغالبية العظمى من معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية وقد افتتحت أول كلية تربية للبنات عام ١٣٩٠هـ، وتقبل الطالبات الحاصلات على شهادة الثانوية العامة ومدة الدراسة بها أربع سنوات تمنح بعدها الخريجة شهادة البكالوريوس في مجال تخصصها.

٣. أبرز القضايا الاستراتيجية في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

أشارت الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بإعداد المعلم إلى جملة من القضايا الاستراتيجية التي تواجه مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية فعلى سبيل المثال أكدت دراسة (الزهراني، ١٤١٧) أن أهم القضايا الاستراتيجية التي تواجه إعداد المعلم في السعودية تتمثل فيما يلي: (١) عدم القدرة على اجتذاب أفضل الطلاب للالتحاق بكليات التربية لأسباب تتعلق بعدم وجود معايير قبول مقننة تضمن انتقاء أفضل المتقدمين. (٢) تباين نماذج إعداد المعلم في كليات التربية ما بين النظام التتابعي والنظام التكاملي. (٣) تباين مكونات برامج

الإعداد وغياب التنسيق والتكامل بين أبعاده التخصصية والثقافية والمهنية. (٤) عجز البرامج عن تكوين بعض المهارات الأساسية لنجاح المعلم وتزويده بأهم مهارات التخطيط واستراتيجيات التدريس الحديثة. (٥) ضعف ارتباط محتويات مناهج الإعداد بالحياة العملية والمبالغة في الدراسات النظري البعيدة عن الواقع الوظيفي. (٦) قصور التدريب الميداني للمعلم وقلة الاهتمام ببرنامج التربية العملية والشكلية في الإشراف والتنظيم.

وفي سياق متصل أشارت دراسة (الشهراني، ٢٠١٢) أن أهم القضايا التي تواجه مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية تتمثل فيما يلي: (١) تقليدية الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم. (٢) عدم مواكبة الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم للمستجدات التقنية والمعرفية. (٣) عدم وجود نظام قبول واضح ومحدد بمعايير مقننة لاجتذاب المتميزين من الطلاب. (٤) عدم كفاية المدة الزمنية للخطة الدراسية في النظامين التكاملي والتتابعي، وكذلك المدة الزمنية للتربية العملية. (٥) ضعف جودة برامج إعداد المعلم حيث لم تحصل أغلب البرامج والكليات على الاعتماد الأكاديمي والمهني من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين

أولا: أبرز ملامح التجربة الألمانية في برامج إعداد المعلم:

يعتبر التدريس من المهن ذات المكانة المرتفعة في ألمانيا؛ وهو الأمر الذي يعزى بشكل أساسي إلى التقاليد الثقافية العريقة التي تميز المجتمع الألماني الذي دأب طويلاً على تبني قيم احترام السلطة، والمعرفة، والتفوق العقلي فضلاً عن الواقع الفعلي على الأرض الذي يثبت حقيقة أن المتقدمين للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين بألمانيا عادةً ما يتم اختيارهم من بين فئة خريجي المدارس العليا المرتفعي التحصيل

الدراسي، وفيما يلي يستعرض الباحثان أبرز ملامح التجربة الألمانية في إعداد المعلم وفقا لما يلي:

سياسات القبول:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا كما جاء في (العقل، ١٤٣١) الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحان يسمى أبيتور Abitur. وقبل الالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين يمضي الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، ويسمح له بالالتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. وتهتم ألمانيا بضرورة تضمين المقررات الدراسية موضوعات تسعى لتنمية القيم الدينية والاجتماعية والاتجاهات الإيجابية للطلبة المعلمين، وتصميم المناهج والبرامج والأنشطة التي تنمي المحافظة على أخلاقيات المهنة وتقاليدها والاعتزاز بالانتماء إليها. ويضيف "بلوميكي وزملاؤه" (Bloemeke et al., 2012) بأن اختبارات القبول Abitur التي تحظى بسمعة مرموقة تمثل بالفعل الأداة الرئيسية للاختيار من بين المتقدمين للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين بألمانيا علماً بأن هذه الاختبارات تعد متطلباً أساسياً للالتحاق بكافة المهن، والتخصصات الأكاديمية بالجامعات الألمانية.

نظام الدراسة والمدة الزمنية لبرامج إعداد المعلم

تشرف أكثر من (٧٠) جامعة في ألمانيا على تقديم برامج إعداد المعلمين يتكون نظام الدراسة في برامج إعداد المعلم كما ذكر (العقل، ١٤٣١) من نظامين هما: النظام التكاملي وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس. النظام التتابعي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات

العلوم. وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على البكالوريوس يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين.

وفي سياق متصل أشار "بلوميكي وزملاؤه" (Bloemeke et al., 2012) إلى أن كافة البرامج المطبقة لنمط الإعداد التتابعي تعتمد على تخصيص الأعوام الثلاثة الأولى للدراسة الأكاديمية، بينما يخصص العامان الأخيران للدراسة التربوية مع إتاحة فرص متنوعة أمام معلمي المستقبل للعمل بالمدارس، والمؤسسات التعليمية معظم الوقت، وتبدأ المرحلة الأولى عادةً بالدراسة النظرية التي تركز على اثنتين- على أقل تقدير- من المواد الدراسية، وطرق واستراتيجيات التدريس الفعالة تربوياً فضلاً عن المواد الأساسية الأخرى للتخصص التربوي (من قبيل: الفلسفة، والعلوم الاجتماعية). وفي نهاية هذه المرحلة، يمنح منسوبو برامج إعداد المعلمين درجة جامعية؛ غالباً ما تكون درجة الماجستير في التربية. بينما يتحدد محتوى المناهج، والمقررات الدراسية المطبقة في المرحلة الثانية في ضوء المواد، والتخصصات الدراسية التي يخطط معلمو ما قبل الخدمة لتدريسها مستقبلاً فضلاً عن مستويات الصفوف الدراسية التي سيدرسون لطلابها خلال المستقبل القريب.

التربية العملية:

تهدف هذه المرحلة بشكل أساسي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من التكامل المنشود بين النظرية، والتطبيق في الحقل التربوي عبر إتاحة الفرصة أمام معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة في مجموعة متنوعة من الأنشطة الدراسية بمدارسهم المختلفة للتربية العملية فضلاً عن الطلب منهم قضاء فترات زمنية ممتدة في دراسة طرق واستراتيجيات التدريس التخصصية لموادهم الدراسية، وتعلم كيفية تطبيقها عملياً في ممارساتهم التدريسية المتبعة داخل حجرات فصولهم الدراسية (Lehnhard, 2004). ويضيف (العقل، ١٤٣١) أن التربية العملية أو الخدمة

الإعدادية تزود معلمي المستقبل بالقدرة على: تخطيط وهيكلة المواضيع المتعلقة بالتعلم والتعامل مع الحالات التدريسية الصعبة، وتعزيز التعليم المستدام، وإدارة تقويم الأداء الطلاب.

عادة ما تتضمن الخبرات الميدانية للتربية العملية التي يكتسبها منسوبو برامج إعداد المعلمين بألمانيا كما ذكر "ليهنهارد" (Lehnhard, 2004)، مكونين رئيسيين هما:

(١) قضاء معلمي ما قبل الخدمة لفترات زمنية ممتدة بإحدى المدارس، أو المؤسسات التعليمية لزيادة قدرتهم على فهم، وإدراك طبيعة البيئات المدرسية التي سينتقلون للعمل بها مستقبلاً. كما يركز هذا المكون- أيضاً- على السماح لمعلمي المستقبل بتأمل أسباب رغبتهم في العمل كمعلمين. وعادةً ما يتولى الموجهون التربويون من المعلمين الآخرين مهمة مد يد العون لمساعدة معلمي ما قبل الخدمة في تأمل ممارساتهم التدريسية، وكتابة تقارير تفصيلية عنها تمهيداً لتحليلها لاحقاً من المنظور التربوي البحت. ويتولى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الذين يشرفون على أنشطتها في التربية العملية بدورهم على تقييم هذه التقارير التأملية.

(٢) يعد التدريس بمثابة المكون الرئيسي الثاني للخبرات الميدانية للتربية العملية المقدمة ببرامج إعداد المعلمين حيث يشرف معلمو المدارس مرة أخرى على زملائهم الآخرين من معلمي ما قبل الخدمة الذين يجري أعضاء هيئة التدريس بجامعاتهم زيارات ميدانية إلى حجرات فصولهم الدراسية بهدف الملاحظة الصفية لدروسهم، وتقييم التقارير التأملية التي كتبوها من قبل في نهاية الفترة الزمنية المخصصة للتدريب الطلابي، والتربية العملية مع ملاحظة أن هذا

المكون الثاني عادةً ما يتميز بالطابع التخصصي، والتركيز على المواد والتخصصات الدراسية لمعلمي المستقبل أثناء التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين.

ويضيف "توبسش" (Topsch, 2004) كذلك بأن مرحلة السنوات الثلاث الأولى لدراسة معلمي المستقبل ببرامج إعداد المعلمين بألمانيا التي تنتهي بحصولهم على إحدى الدرجات الجامعية غالباً ما تتضمن ثلاثة فترات زمنية متنوعة لاكتساب الخبرات العملية التطبيقية للتدريس الفعال تستمر كل واحدة منها على حدة على مدار ١٢ يوماً كاملاً. إضافةً إلى ما سبق، يجب على معلمي ما قبل الخدمة قضاء نحو ٢٤٠ يوماً داخل مدارسهم لممارسة التدريس عملياً خلال العام الثاني، والأخير للمرحلة الثانية للتربية العملية التي تقدمها برامج إعداد المعلمين بألمانيا (Lehnhard, 2004).

الجودة والاعتماد المهني للمعلمين

قام مجلس وزراء التربية والتعليم والثقافة بالولايات الألمانية بصياغة مجموعة من المعايير الوطنية المقننة تربوياً لبرامج إعداد المعلمين تحدد بدقة ممارساتها التدريسية، ومناهجها ومقرراتها الدراسية المختلفة ونتيجةً لذلك؛ تم إنشاء مجلس مختص بقضايا ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي على المستوى الوطني الألماني (Bloemeke et al., 2012).

وعادة يجب على معلمي ما قبل الخدمة في نهاية السنوات الثلاث الأولى لبرامج إعدادهم للعمل بمهنة التدريس كما ذكر "كوينيج وبلوميكي" (Koenig & Bloemeke, 2013)؛ اجتياز أول امتحاناتهم التي تعقد على مستوى ولاياتهم المختلفة، والتي عادةً ما تتضمن أسئلة شفهية، وكتابية تقيس مستويات معرفتهم بموادهم، وتخصصاتهم الدراسية التي سيدرسونها مستقبلاً للطلاب. كما يجب عليهم- أيضاً- كتابة مقالات طويلة تدور حول موادهم الدراسية التخصصية.

ويحصل من يجتاز هذا الامتحان الأولي على درجة جامعية مع ملاحظة أن العديد من الولايات الألمانية أصبحت تمنح من يجتاز هذا الاختبار حالياً درجة الماجستير في التربية. وعادة يجب أن يغطي الامتحان الأول الذي يعقد لمعلمي ما قبل الخدمة جوانب تربوية متنوعة، من قبيل: طرق واستراتيجيات التدريس العامة، والنظريات التربوية، وآليات تنظيم النظم التعليمية، وتاريخ وفلسفة التربوية، وتخطيط الدروس والتدريس، والتربية للتعددية الثقافية، والتقييم الدراسي، وعلم النفس التربوي، وعلم اجتماع التربية (Nolle, 2004).

ثم يأتي الدور بعد ذلك على الامتحان الثاني المطبق على مستوى الولايات الألمانية المختلفة الذي عادةً ما يخضع له معلمو ما قبل الخدمة في نهاية العامين الأخيرين لدراستهم ببرامج إعداد المعلمين. وتشمل اختبارا أو أكثر من الاختبارات الشفهية فضلاً عن اختبار كتابي يطلب منهم فيه كتابة مقال معين عن إحدى القضايا العملية التطبيقية ذات الصلة بمهنة التدريس، وعادةً ما تتميز متطلبات اجتياز هذا الامتحان بأنها أكثر إجرائية، بحيث تشمل- مثلاً- الموضوعات المتعلقة بطرق تدريس المواد الدراسية التخصصية، وعلم النفس التربوي، واستراتيجيات الوفاء باحتياجات تنوع الطلاب، وأبعاد التمدرس الفعال فضلاً عن المسئوليات الأخلاقية، والقانونية، والمهنية، وغير ذلك من المسئوليات الأخرى الملقاة على كاهل المدارس، والمؤسسات التعليمية المختلفة. (Koenig & Bloemeke, 2013).

أبرز ملامح التجربة الفنلندية في برامج إعداد المعلم:

ينظر إلى التدريس بفنلندا باعتباره مهنةً "نبيلة" يتمتع ممارسوها بمكانة مرتفعة مماثلة لتلك التي يشغلها زملاؤهم الآخرين من المشتغلين بالطب، والقانون، والاقتصاد في المجتمع. وعادةً ما يحصل المعلمون الفنلنديون على متوسطات رواتب

مالية مرتفعة تكافئ- بشكل عام- متوسطات رواتب زملائهم الآخرين ببقية الدول الأعضاء بـ "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية" (Sahlberg, 2010a). وفيما يلي يستعرض الباحثان أبرز ملامح التجربة الفنلندية في إعداد المعلم وفقا لما يلي:

سياسات القبول:

تتميز فنلندا كما أوضح "ساهلبيرج" (Sahlberg, 2010a) بالاعتماد فقط على أفضل العناصر، والمتفوقين في دراستهم الذين يتم اختيارهم للالتحاق ببرامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من التعليم في ظل تطبيق معايير شديدة التنافسية خلال عمليتي الالتحاق، والقبول. كما يجب على معلمي ما قبل الخدمة كذلك أن يبلوا بلاءً حسناً في اختبارات القبول بالجامعات التي تتميز بسمعة مرموقة عالمياً فضلاً عن إبراز تمتعهم بمستويات متميزة من المهارات الاجتماعية، والتواصلية التي تمكنهم من تقديم التدريس الفعال للطلاب. وعادةً ما يتم قبول واحد فقط من كل عشر متقدمين للالتحاق ببرامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من التعليم بفنلندا. كما تعد درجة الماجستير في التربية بمثابة المتطلب المهني الأساسي الواجب الحصول عليه من جانب كافة معلمي كلتا المرحلتين الابتدائية، والثانوية من التعليم بالبلاد في الوقت نفسه الذي يتوجب فيه على معلمات ما قبل المدرسة، ورياض الأطفال الحصول على درجة البكالوريوس في التربية على أقل تقدير.

نظام الدراسة والمدة الزمنية لبرامج إعداد المعلم

تقدم الجامعات الفنلندية برامج تربوية ثنائية المستويات لإعداد المعلمين يتم خلالها الحصول على درجة البكالوريوس في التربية خلال السنوات الثلاث الأولى على أن يعقب ذلك المشاركة في أحد برامج منح درجة الماجستير في التربية التي يستغرق تطبيقها عملياً عامين كاملين(OECD, 2010).

وعادةً ما يحصل خريجو برامج إعداد المعلمين بفنلندا على درجة الماجستير- سواء في التربية، أو في موادهم الدراسية التخصصية مع ملاحظة أنه غالباً ما يحصل خريجو برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية على درجة الماجستير في التربية بينما يختار زملائهم الآخرون من معلمي المرحلة الثانوية من التعليم موضوعات بحثية ترتبط على نحو وثيق بموادهم الدراسية التخصصية المختلفة، وعادةً ما تركز برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من التعليم بفنلندا على ثلاثة محاور رئيسية هي: (١) النظريات التربوية. (٢) المعرفة بالمحتوى التدريسي. (٣) طرق التدريس، والممارسات التدريسية التخصصية للمواد الدراسية المختلفة. (Sahlberg, 2011b).

وفي المتوسط، يستغرق اجتياز هذه البرامج التخصصية التربوية بنجاح فترة زمنية تتراوح- بشكل عام- ما بين (٥- ٧) أعوام جامعية. كما أنه من الشائع كذلك تصميم، وتطبيق مناهج، ومقررات إعداد المعلمين بشكل منفصل على مستوى كل جامعة فنلندية على حدة، وعادةً ما يتم التنسيق، والتكامل بينها على المستوى الوطني للبلاد بهدف ضمان الوصول بها إلى أعلى المستويات المنشودة للارتباط بالواقع (OECD, 2010).

التربية العملية:

تتميز برامج إعداد المعلمين في فنلندا إلى حد كبير بالطابع "الأكاديمي" في ظل ارتكازها بقوة على دعائم الأدلة التجريبية المتاحة، ونتائج الدراسات التربوية. كما تركز هذه البرامج كذلك على الربط الوثيق بين النظريات التربوية ذات الطابع العلمي المنهج، والخبرات العملية التطبيقية لأنشطة التربية العملية (Sahlberg, 2011b).

وبالنسبة لبرامج إعداد المعلمين بفنلندا التي يستمر تطبيقها خمسة أعوام جامعية كاملة؛ لاحظ "ساهلبيرج" (Sahlberg, 2011a) أن خريجيها عادةً ما

ينتقلون من المستويات الأساسية إلى الأكثر تقدماً، وانتهاءً بالممارسات التدريسية النهائية الواجب الاستعانة بها داخل حجرات الفصول الدراسية. ومن هنا؛ نجد أنه من الشائع قيامهم بجمع الملاحظات الصفية، والتدريس الميداني داخل حجرات الفصول الدراسية تحت إشراف، وتوجيه أعضاء هيئة التدريس من المحاضرين، والقائمين على برامج إعداد المعلمين فضلاً عن معلمي المدارس المختلفة.

ويمكن التمييز بدقة بين نمطين رئيسيين من أنشطة التربية العملية التي يشارك فيها معلمو ما قبل الخدمة بفنلندا يعتمد أولهما على مشاركة منسوبي برامج إعداد المعلمين في الحلقات النقاشية، وورش العمل الجامعية التي يمارسون فيها التدريس بالتعاون مع زملائهم الآخرين. أما النمط الثاني، فيطبق عادةً على مستوى الكليات الجامعية المتخصصة في مجال إعداد المعلمين عبر تزويد منسوبي برامج إعداد المعلمين بمناهج ومقررات دراسية، وممارسات تدريسية تشبه كثيراً غير ذلك من المدارس العامة الأخرى بالبلاد لكنها تختلف عنها في التمتع بمكانة أعلى، وحصول المعلمين على رواتب مالية مجزية مقابل عملهم بالتدريس؛ الأمر الذي يعكس بدوره حقيقة أن خدمات التوجيه، والإرشاد المهني التي يقدمها المشرفون التربويون من معلمي المدارس لأقرانهم من المعلمين الجدد عادةً ما تمثل جزءاً أساسياً لا يتجزأ من نسيج خبرات إعداد، وتدريب معلمي ما قبل الخدمة (Sahlberg, 2010a).

الجودة والاعتماد المهني للمعلمين

بشكل عام غالباً ما يكون معلمو المرحلة الابتدائية بفنلندا من حملة التخصصات التربوية في الوقت نفسه الذي يركز فيه معلمو الصفوف الدراسية الأعلى في دراستهم على التخصص في مواد دراسية معينة فضلاً عن الإلمام بمعرفتها التدريسية، والمداخل الفعالة في تدريس محتوياتها للطلاب. ويمثل الحصول على

إحدى الدرجات الجامعية السبيل الوحيد أمام معلمي ما قبل الخدمة بفنلندا للحصول على التراخيص المهنية اللازمة لممارسة التدريس في ظل عدم وجود أي "مسارات بديلة" أخرى متاحة أمامهم للعمل بمهنة التدريس (Sahlberg, 2011b).

كما يلاحظ كذلك أن برامج إعداد المعلمين بفنلندا تلتزم- أيضاً- بتطبيق قائمة "معايير، ومؤشرات أداء ضمان الجودة على مستوى المنظومة الأوربية الموحدة للتعليم العالي" Standards & Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area الصادرة عن "الرابطة الأوربية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي" European Association for Quality Assurance in Higher Education في عام ٢٠٠٩م التي تمثل- دون شك- حجر الأساس لمشاركتها على نحو فاعل في تطبيق "عملية بولونيا" Bologna Process التي تهدف إلى توحيد النظم الأوربية المختلفة للتعليم العالي.

إجمالا أكد "ساهلبيرج" (Sahlberg, 2010b) على أن البرامج الفنلندية لإعداد المعلمين عادةً ما تطبق نظماً تقويمية متطورة على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالبلاد بحيث لا تقتصر على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فقط؛ بل تتخلل منظومة العمل المؤسسي لكل جامعة فنلندية على حدة من منظور متكامل تربوياً يركز على منح المكافآت، والجوائز المالية فضلاً عن التكريم، والتقدير للممارسات التدريسية الفعالة، والمبتكرة التي تقوم عليها الممارسات التدريسية ذات الجودة المرتفعة المطبقة بالجامعات فضلاً عن كونها كذلك "عاملاً رئيسياً مؤثراً" Driver في دفع عجلة جهود تطوير، وإصلاح منظومة برامج إعداد المعلمين بفنلندا- سواء في الحاضر، أو المستقبل.

أبرز ملامح التجربة الكندية في برامج إعداد المعلم:

تناط مسئولية إدارة التعليم في كندا بحكومات أقاليمها العشر، وولاياتها الثلاث. وحول المكانة التي يتمتع بها المعلمون في كندا ذكر "شويلي وزملاؤه" (Schwille et al., 2013) أن الرواتب المالية للعاملين بمهنة التدريس بكندا ليست مرتفعة مقارنةً بغيرها من المهن الأخرى المناظرة في المجتمع، ولكنها - مع ذلك- تمنح المعلمين هناك نوعاً من الشعور بالأمان الوظيفي فضلاً عن حصولهم كذلك على امتيازات مالية، ومعنوية أخرى تسمح بإمكانية استقطاب أفضل العناصر للالتحاق ببرامج إعداد المعلمينً. وفيما يلي يستعرض الباحثان أبرز ملامح التجربة الكندية في إعداد المعلم وفقا لما يلي:

سياسة القبول:

تطبق الجامعات الكندية التي تقدم برامج إعداد المعلمين، وتلتحق بها فعلياً أعداد كبيرة من المتقدمين عمليات فرز، وتصنيف متنوعة للمتقدمين كما أشارت دراسة كل من "ميهتا وشوارتز" (Mehta & Schwartz, 2013) تتمثل فيما يلي:

١. تطبيق معايير مقننة تربوياً تركز في معظم الأحيان على مستويات التحصيل الدراسي مع التأكيد باستمرار على ضرورة حصول معلمي المستقبل بمرحلة ما قبل الخدمة على متوسطات درجات، وتقديرات دراسية مرتفعة باعتبار ذلك شرطاً أساسياً لابد من الوفاء به أولاً حتى يتمكنوا من الالتحاق ببرامجها المختلفة لإعداد المعلمين.

٢. تحدد الجامعات الكندية أحياناً متطلبات أخرى خلاف مستويات التحصيل الدراسي للالتحاق ببرامجها لإعداد المعلمين (من قبيل: كتابة المقالات،

وخبرات العمل السابقة، وتحليل محتويات ملفات الأعمال، وإجراء المقابلات الشخصية مع المتقدمين، الخ)

نظام الدراسة والمدة الزمنية لبرامج إعداد المعلم

تقدم مؤسسات إعداد المعلمين بكندا كما أشار "جامبهير وزملاؤه" (Gambhir et al., 2008)؛ كلا نمطي برامج الإعداد التتابعي، والتزامني للعمل بمهنة التدريس. ومع ذلك، تختلف هذه المؤسسات في عدد سنوات الدراسة بها حيث تستمر الدراسة ببعضها لمدة أربعة أعوام جامعية تقود خريجيها في النهاية للحصول على درجة البكالوريوس في التربية، بينما تستمر الدراسة ببعضها الآخر لمدة خمسة أعوام جامعية كاملة يحصل خريجوها على درجات جامعية في تخصصاتهم الأكاديمية المختلفة فضلاً عن حصولهم كذلك على درجة البكالوريوس في التربية. وتعتمد البرامج التتابعية لإعداد المعلمين عادةً على منح منسوبيها درجة أكاديمية أولى في تخصصاتهم المختلفة على أن يعقب ذلك لاحقاً حصولهم على درجات، ومؤهلات تربوية في أعقاب الدراسة لعام، أو عامين إضافيين تاليين.

التخصص والتأهيل:

عادةً ما تتميز غالبية برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من التعليم بكندا كما ذكر "جامبهير وزملاؤه" (Gambhir et al., 2008) بطابع عام غير تخصصي في ظل دراسة منسوبيها لمجموعة متنوعة من المواد الدراسية التي تدرس عملياً بالمدارس الابتدائية. أما برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية من التعليم؛ فتطالب منسوبيها بضرورة التخصص في واحدة، أو أكثر من المواد الدراسية المقررة على طلاب المدارس العليا مع الأخذ في الاعتبار المتطلبات الرسمية الأخرى للترخيص المهني، وتوزيع المناهج والمقررات الدراسية المطبقة على مستوى الأقاليم، والولايات الكندية المختلفة. ومن الشائع، تزويد منسوبي برامج إعداد المعلمين بكندا

بمقررات تربوية متنوعة لتقييم أداء منسوبيها في التربية العملية مع ملاحظة أن الغالبية العظمى من هذه البرامج تركز- أيضاً- على دراسة عدد من المجالات، والتخصصات "الأساسية" بالنسبة لإعداد معلمي المستقبل، من قبيل: علم الاجتماع، وتاريخ وفلسفة التربية (Gambhir et al., 2008).

كما يلاحظ "كروكر وجودوين" (Crocker & Joduin, 2013) أن معظم الأقاليم، والولايات الكندية تتمتع بالفعل بدوافع قوية تحفزها باستمرار على تطوير، وتحديث المؤهلات الأكاديمية للمعلمين الجدد بحيث يتم ربطها بنظم منح الرواتب، والمكافآت المالية. وعادةً ما يحصل المعلمون هناك على درجتين أكاديميتين مع ملاحظة أن نسبة ٢٠٪ منهم غالباً ما تحصل على درجة الماجستير في التربية. وعلى أية حال، يمكن القول بأن نسبة المعلمين الجدد الحاصلين على الدرجات الجامعية العليا، والمتقدمة وصولاً إلى درجة الدكتوراه تتباين بوضوح على مستوى الأقاليم، والولايات الكندية المختلفة. ومع ذلك، فإنها ترتبط على نحو وثيق بنظم الرواتب والمكافآت المالية.

التربية العملية:

بشكل عام تتبع كندا كما ذكر "شويلي وزملاؤه" (Schwille et al., 2013)؛ مدخلاً طويل المدى في تطبيق برامج التربية العملية لطلاب مؤسسات إعداد المعلمين في إطار مساعيها الرامية إلى الربط الوثيق بين النظرية والتطبيق في الحقل التربوي حيث تؤكد على أهمية توزيع خبرات، وأنشطة التربية العملية، والتدريب الطلابي بالمدارس على مدار الفترات الزمنية المخصصة لتطبيق برامج إعداد المعلمين بدلاً من تركزها في النهاية فقط. وبشكل خاص، يلاحظ أن أنشطة التربية العملية عادةً ما يخصص لها النصف تقريباً من مدة التدريب المهني لمعلمي ما قبل الخدمة التي تستمر عادةً لفصلين دراسيين كاملين. وبشكل عام، تتنوع المدد الزمنية

لبرامج، وأنشطة التربية العملية بين الأقاليم، والولايات الكندية المختلفة بدءاً من ١٢ أسبوعاً فقط في حالة إقليم أونتاريو وصولاً إلى ٢١ أسبوعاً كاملاً في حالة إقليم كيبك Quebec الناطق باللغة الفرنسية (Schwille et al., 2013).

ويضيف "كروكر وديبين" (Crocker & Dibbin, 2008) بدورهما بأن المدارس، والجامعات الكندية تتميز بمستويات مرتفعة من التعاون، والشراكة في تنظيم، وإدارة برامج التربية العملية التي يشارك بها منسوبو مؤسسات إعداد المعلمين. وعادةً ما تناط بالمشرفين التربويين على المستوى المدرسي مسئولية كبرى في تقديم خدمات الدعم، والتوجيه المهني التطبيقي للمعلمين الجدد في الوقت نفسه الذي يقوم فيه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من حين إلى آخر بزيارات ميدانية لتفقد المعلمين الجدد، والملاحظة الصفية لمارساتهم التدريسية عملياً.

الجودة والاعتماد المهني للمعلمين

تهتم وزارات التربية والتعليم في كندا كثيراً بضمان جودة برامج إعداد المعلمين حيث تؤكد كما ذكر "كروكر وجودوين" (Crocker & Joduin, 2013) على ضرورة حصول المعلمين الجدد على التراخيص المهنية اللازمة التي تخولهم قانوناً الحق في ممارسة مهنة التدريس. حيث تناط مسئولية منح التراخيص المهنية اللازمة للمعلمين الجدد من خريجي برامج إعداد المعلمين بـ "وزارات التربية والتعليم" Ministries of Education (MOEs) على مستوى الغالبية العظمى من الأقاليم، والولايات الكندية الثلاثة عشرة.

ويضيف "كروكر وجودوين" (Crocker & Joduin, 2013) أن الجامعات الكندية تشرف ذاتياً على تنظيم، وإدارة برامجها لإعداد المعلمين، ولكن غالبيتها العظمى تحاول جاهدةً ضمان التزام مناهجها، ومقرراتها الدراسية بالمتطلبات الرسمية للترخيص المهني للمعلمين على مستوى أقاليمها، وولاياتها المختلفة. وفي

الواقع العملي التطبيقي، عادةً ما يتضمن ذلك بناء شراكات استراتيجية متنوعة بين الجامعات، وهيئات الترخيص المهني للمعلمين الجدد.

أبرز ملامح التجربة السنغافورية في برامج إعداد المعلم:

تقدم سنغافورة أفضل نظام لإعداد المعلمين وتوظيفهم على مستوى العالم. ويعتبر المعهد الوطني للتعليم في دولة سنغافورة هو المسؤول عن إعداد المعلمين بدءاً من برامج إعداد المعلمين الأولية إلى برامج التطوير المهني أثناء الخدمة للمعلمين وبرامج القيادة التنفيذية للمديرين ورؤساء الأقسام العلمية والقيادات المدرسية الأخرى. وفيما يلي يستعرض الباحثان أبرز ملامح التجربة السنغافورية في إعداد المعلم وفقا لما يلي:

سياسات القبول:

تخصص وزارة التعليم كل عام أماكن محددة لإعداد المعلمين وفقا للحاجة المستقبلية للأماكن التي سوف تشغر في المدارس نتيجة لعملية تقاعد المعلمين. ووفقا لما أشار إليه "باربر ومرشد" (Barber & Mourshed, 2007) فإن سنغافورة تطبق سياسة موحدة على المستوى الوطني لاختيار معلمي ما قبل الخدمة تشرف على إدارتها على نحو مشترك كل من "وزارة التربية والتعليم بسنغافورة" (SMOE)، و"المعهد الوطني للتربية بسنغافورة" (NIE). وترتبط الاستراتيجيات المتبعة على نحو وثيق بعمليات استقطاب أفضل العناصر من خريجي المدارس الثانوية الذين يتم بعد ذلك فرزهم، وتقويم أدائهم بواسطة "إدارة الموارد البشرية" Human Resources Department التابعة لـ "وزارة التربية والتعليم بسنغافورة" (SMOE) بحيث لا يلتحق ببرامج إعداد المعلمين بالبلاد سوى أفضل العناصر المنتمية إلى فئة خريجي المدارس الثانوية الحاصلين على أعلى ٣٣٪ من الدرجات التحصيلية في اختبارات إتمام شهادة

المرحلة الثانوية من التعليم. وفي المتوسط، تشير الإحصائيات إلى أن واحد فقط من كل ستة متقدمين هو الذي يتم قبوله للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين.

وغالباً ما يتم تحديد مجموعة من المتطلبات العامة الواجب الوفاء بها من جانب منسوبي كافة برامج إعداد المعلمين فضلاً عن تحديد مجموعة أخرى من المتطلبات التخصصية التي ترتبط بتدريس مواد دراسية معينة (من قبيل: مادة الرياضيات). ثم يتم بعد ذلك إجراء مقابلات شخصية مع أعضاء القائمة النهائية من المتقدمين الذين تم فرزهم للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين بواسطة لجنة مختصة تضم في عضويتها عدداً من مديري المدارس الحاليين، أو المتقاعدين، ومسؤولي الوزارة فضلاً عن أعضاء هيئة التدريس بـ "المعهد الوطني للتربية بسنغافورة" ((NIE (Wong et al., 2013)).

نظام الدراسة والمدة الزمنية لبرامج إعداد المعلم

يشير "شويلي وزملاؤه" (Schwille et al., 2013) إلى أن دبلومات الدراسات العليا في التربية Postgraduate Diplomas in Education عادةً ما تمنح لخريجي برامج إعداد المعلمين بعد اجتيازهم لفترة الدراسة التي تبلغ أربعة أعوام جامعية فضلاً عن عام إضافي خامس للتدريب الطلابي، والتربية العملية بالمدارس، والمؤسسات التعليمية المختلفة. كما يمنح نظام إعداد المعلمين بسنغافورة- أيضاً- درجات الدبلوم لمعلمي المرحلة الابتدائية من التعليم حيث تستغرق مدة الدراسة في المتوسط عامين كاملين فضلاً عن غير ذلك من البرامج الأخرى لمنح الدرجات الجامعية الثنائية في التخصصات التربوية.

وبشكل عام تختلف المدة الزمنية لكل برنامج بحسب الهدف منه، حيث أشار "ليم" (Lim, 2013) إلى أن الدبلوم العام في التربية ومدة سنتان يعد الخريجين للعمل في المرحلتين الابتدائية والثانوية، في حين أن بكالوريوس التربية (الآداب،

والعلوم) ومدته أربع سنوات يعد الخريجين للعمل في المرحلتين الابتدائية والثانوية، أما بكالوريوس التربية فمدته ثلاث سنوات بتفرغ جزئي ونصف سنة بتفرغ كلي ويعد الخريجين للعمل في المرحلة الابتدائية، وهناك دبلوم التربية الخاصة لمعلمي التربية الخاصة ومدته الزمنية سنوة واحدة. من جانب آخر أوضح "شويلي وزملاؤه" (Schwille et al., 2013) أن برامج إعداد المعلمين التي يطبقها حالياً "المعهد الوطني للتربية بسنغافورة" (NIE) عادةً ما تركز على ما يلي: (١) دراسات المناهج، والمقررات الدراسية. (٢) المعرفة بالمادة الدراسية. (٣) التربية العملية. (٤) مقررات تعزيز نمو المهارات اللغوية، والحوارات الدراسية (6) .(LEADS) الدراسات الأكاديمية.

التربية العملية:

بمجرد التحاق المعلمين الجدد ببرامج إعداد المعلمين؛ يتم تلقائياً توزيعهم على المدارس للمشاركة في أنشطة التربية العملية التي تتوافق مع اهتماماتهم، وقدراتهم فضلاً عن مجالات العمل الوظيفي بالتدريس التي ربما يرغبون في التخصص بها بعد التخرج مع ملاحظة أن التخرج عادةً ما يتبعه مباشرةً تطبيق برامج فعالة، ومتطورة للدعم، والتوجيه المهني للمعلمين الجدد على المستوى المدرسي (OECD, 2011).

وعادةً ما يشرف على معلم ما قبل الخدمة مجموعة من الموجهين التربويين المدربين على ذلك جيداً بالمدارس، والمؤسسات التعليمية بالتعاون مع واحد، أو أكثر من المعلمين الآخرين فضلاً عن أحد المشرفين التربويين من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد الوطني للتربية بسنغافورة الذي يتولى الإشراف على معلم واحد فقط. وبالمجمل، يشكل هؤلاء الأفراد مجتمعين لجنة مختصة لتقييم أداء كل واحد على حدة من معلمي ما قبل الخدمة، ومنحهم الدرجات التحصيلية التي تتناسب مع مستويات أدائهم (Schwille et al., 2013).

ويضيف "ونج وزملاؤه" (Wong et al., 2013) بأن برامج الحصول على درجة الدبلوم التي يستمر تطبيقها لمدة عامين كاملين غالباً ما تشهد لعب معلمي ما قبل الخدمة بسنغافورة على مدار خمسة أسابيع كاملة لأدوار "المساعدين للتدريس" Teaching Assistants داخل حجرات الفصول الدراسية خلال عامهم الجامعي الأول فضلاً عن تخصيص عشرة أسابيع أخرى للممارسة العملية لمهنة التدريس خلال العام الجامعي الثاني. وبالنسبة لبرامج منح الدرجات الثنائية، أو المشتركة؛ يلاحظ أنه من الشائع قضاء منسوبيها لأسبوعين خلال عامهم الجامعي الأول في الملاحظة الصفية للبرامج، والمقررات الدراسية المطبقة بالمدارس الابتدائية، والثانوية ميدانياً فضلاً عن لعبهم لأدوار المعلمين المساعدين لمدة خمسة أسابيع كاملة خلال عامهم الجامعي الثاني، وخمسة أسابيع أخرى كمعلمين للتربية العملية خلال عامهم الجامعي الثالث، وعشرة أسابيع أخرى من التدريب الطلابي الكامل على ممارسة مهنة التدريس خلال عامهم الجامعي الرابع والأخير قبل تخرجهم من برامج إعداد المعلمين بسنغافورة.

الجودة والاعتماد المهني للمعلمين

لا تطبق سنغافورة كما أوضح "تاتو وزملاؤه" (Tatto et al., 2013) أية عمليات رسمية للترخيص المهني للمعلمين الجدد قبل التحاقهم للعمل بمهنة التدريس بالمدارس، والمؤسسات التعليمية المختلفة بالبلاد. وبالتالي؛ يعد التخرج من "المعهد الوطني للتربية بسنغافورة" (NIE) بمثابة تأهيل آلي للعمل مباشرةً بمهنة التدريس.

بالرغم من عدم تطبيق سنغافورة لأي برامج رسمية للاعتماد الخارجي لجودة برامج إعداد المعلمين، فإن "الإجراءات الصارمة"Tight Coupling التي يطبقها "المعهد الوطني للتربية بسنغافورة" (NIE) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم

بسنغافورة عادةً ما تساهم في ضمان الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الارتباط بالواقع، والوفاء بمعايير المحاسبية (Chong & Ho, 2009).

ويوضح "باربر ومرشد" (Barber & Mourshed, 2007) أن ونظرا لقلة أعداد المتقدمين للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين؛ فإن ذلك يمكن سنغافورة من إنفاق المزيد من الأموال للارتقاء بجودة برامج إعداد المعلمين. وبسبب الإجراءات الصارمة المتبعة في اختيار هؤلاء المتقدمين؛ ليس مستغرباً أن يدرسوا مناهج، ومقررات دراسية متطورة؛ الأمر الذي ينعكس بالتالي في ارتفاع مستويات جودة المعلمين وصولاً إلى أعلى المعايير العالمية المنشودة.

كفايات معلم القرن الواحد والعشرين اللازم تضمينها في برامج إعداد المعلم:

شهدت السنوات القليلة الماضية منذ بداية الألفية الجديدة للميلاد ظهور العديد من أطر العمل الجديدة المقترحة لمهارات، وكفايات القرن الواحد والعشرين٢١st Century Skill & Competence Frameworks التي حاولت جاهدةً رسم صورة دقيقة لكافة المهارات، والكفايات الأساسية الواجب توافرها لدى معلمي العصر الرقمي في إطار المساعي الرامية إلى الارتقاء بالممارسات المستقبلية لعمليتي التدريس، والتعلم؛ حيث قدمت بعض الدراسات السابقة على سبيل المثال دراسة "فينيجولد ونوتابارتولو" (Finegold & Notabartolo, 2010)؛ ودراسة سالاس- بيلكو" (Salas-Pilco, 2013) أطر عمل مقترحة لكفايات القرن الحادي والعشرين النحو التالي:

١. **الكفايات التحليلية، وتشمل:** توظيف مهارات التفكير الناقد في تخطيط وإجراء البحوث العلمية، وإدارة المشروعات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات الصائبة بالاستعانة بأدوات، ومصادر التعلم الرقمية، التفكير الفعال استخدام أدوات التفكير المنظومي والبحث والاستقصاء.

٢. **الكفايات الاجتماعية، والمدنية، وتشمل:** الاتصال، والمشاركة، والقيادة، وتحمل المسئولية، مهارات تكوين فرق العمل، والمشاركة، وصقل المهارات الاجتماعية المشاركة على نحو فعال في مجموعات، وفرق عمل متنوعة التفاعل مع الآخرين على نحو فعال الوعي الذاتي إدارة الذات الوعي الاجتماعي، وكفايات فهم الآليات الإجرائية لضمان التمتع بأعلى المستويات المنشودة من الصحة البدنية، والنفسية مع المعرفة الجيدة بمفاهيم الديمقراطية، والعدالة، والمساواة، والمواطنة، والحقوق المدنية.

٣. **القدرة على التغيير، وتشمل:** الإبداع/الابتكار، والتعلم التكيفي/تعلم كيفية التعلم (التعلم الذاتي)، العمل الفردي المستقل والمرونة. إدارة الأهداف المنشودة، والوقت

٤. **الكفايات الرقمية. وتشمل:** فهم، ومعرفة التطبيقات العملية لتقنيات المعلومات والاتصالات (ICTs) بسياقات الحياة اليومية، والاتصال الرقمي، والوعي بدرجة مصداقية ودقة المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت فضلاً عن التحلي بالقدرة على البحث، وجمع، ومعالجة، وتطبيق المعلومات عملياً من منظور ناقد، ومنهجي منظم. وامتلاك مهارات التنور الرقمي، والتي تشمل: التنور المعلوماتي، التنور الوسائطي، والتنور التقني.

٥. **كفايات المواطنة المحلية والرقمية، وتشمل:** فهم قضايا الولاء والانتماء الوطني، والاعتداد بالثقافة المحلية، والمواطنة العالمية التي تتقبل الآخر وتتفاعل مع جميع الثقافات، وفهم القضايا الإنسانية، والثقافية، والمجتمعية المرتبطة باستخدام التقنية المتطورة فضلاً عن إتباعهم للسلوكيات القانونية، والأخلاقية المناسبة ذات الصلة.

كما نشرت "الرابطة الدولية لتقنيات التعليم" International Society for Technology in Education (ISTE, 2008) وثيقة بعنوان "معايير معلمي العصر الرقمي"NETS Standards for Teachers في عام ٢٠٠٨م تضمنت جملة من الكفايات الواجب توافرها في معلمي القرن الواحد والعشرين وتشمل ما يلي:

١. تيسير، وإلهام تعلم الطلاب، وقدرتهم على الإبداع Facilitate & Inspire Student Learning & Creativity: توظيف المعرفة بالمادة الدراسية، وعمليتي التدريس والتعلم، والتقنية المتطورة في تيسير مهمة توفير الخبرات الفعالة تربوياً في الارتقاء بتعلم الطلاب، وقدرتهم على الإبداع والابتكار- سواء ببيئات التعلم التقليدية القائمة على التفاعل مباشر وجهاً لوجه، أو الافتراضية القائمة على الويب.

٢. تصميم، وتطوير خبرات التعلم، وعمليات التقييم القادرة على مواجهة تحديات العصر الرقمي Design & Develop Digital-Age Learning Experiences & Assessments: تصميم، وتطوير، وتقويم خبرات التعلم الحقيقي، والأنشطة التقييمية التي تستفيد من توظيف أدوات، ومصادر التعلم المتاحة في تفعيل تعلم الطلاب لمحتوى المادة الدراسية فضلاً عن تنمية معرفتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم السائدة نحو التعلم.

٣. نمذجة ممارسات التعلم، والعمل ذات الصلة بالعصر الرقمي-Model Digital Age Work & Learning: إبراز التمتع بالمعرفة، والمهارات المطلوبة فضلاً عن أداء عمليات عمل مميزة للمهنيين المبتكرين في المجتمعات الرقمية، والكونية المختلفة.

٤. تطوير، ونمذجة قيم، ومسئوليات المواطنة الرقمية Promote & Model Digital Citizenship & Responsibility: فهم القضايا، والمسئوليات المحلية، والدولية المختلفة ذات الصلة بالثقافة الرقمية المعاصرة جنباً إلى جنب مع إظهار الالتزام بقواعد السلوك القانوني، والأخلاقي في الممارسات المهنية المختلفة.

٥. المشاركة في اكتساب خبرات النمو المهني، والقيادة Engage in Professional Growth & Leadership: التطوير المستمر للممارسات المهنية، ونمذجة خبرات التعلم مدى الحياة، وإظهار التحلي بمهارات القيادة في المجتمعات المدرسية، والمهنية المختلفة عبر الارتقاء بمستويات الاستخدام العملي الفعال لأدوات، ومصادر التعلم الرقمية" (ص ص ١- ٢).

النتائج والتصور المقترح والتوصيات

أولا: النتائج

بعد استقراء شامل للأدبيات السابقة ذات العلاقة ببرامج إعداد المعلم من حيث واقع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والتجارب الدولية الرائدة في كل من ألمانيا، وفنلندا، وكندا، وسنغافورة، واستقراء شامل لأهم الأدبيات ذات العلاقة بكفايات معلم القرن الواحد والعشرين تمثلت نتائج البحث فيما يلي:

- **تشير الأدبيات السابقة لواقع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية إلى ما يلي:** (١) ارتكاز سياسة إعداد المعلمين على المعالم التي حددتها وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (٢) تنوع وتعدد المؤسسات التي قدمت برامج إعداد المعلم وتطور برامجها من برامج تمنح الشهادات المتوسطة والثانوية والدبلوم المتوسط لبرامج تمنح الدرجة الجامعية البكالوريوس في التربية

والتخصص العلمي. (٣) عدم القدرة على اجتذاب أفضل الطلاب للالتحاق بكليات التربية لأسباب تتعلق بعدم وجود معايير قبول مقننة تضمن انتقاء أفضل المتقدمين. (٣) عجز البرامج عن تكوين بعض المهارات الأساسية لنجاح المعلم وتزويده بأهم الكفايات لمعلم القرن الواحد والعشرين. (٤) تقادم وتقليدية الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم وعدم مواكبتها للمستجدات التقنية والمعرفية. (٥) عدم كفاية المدة الزمنية للخطة الدراسية في النظامين التكاملي والتتابعي، وكذلك المدة الزمنية للتربية العملية. (٦) ضعف جودة برامج إعداد المعلم حيث لم تحصل أغلب البرامج والكليات على الاعتماد الأكاديمي والمهني من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- **تمثلت أبرز ملامح التجربة الألمانية في برامج إعداد المعلمين فيما يلي:** (١) تشترط سياسة القبول في كليات التربية اجتياز المرحلة الثانوية والاختبار المعياري المقنن "أبيتور Abitur". (2) يتم إعداد المعلم وفق نظامين: النظام التكاملي، والنظام التتابعي. (٣) مدة الدراسة في النظام التكاملي أربع سنوات، وفي النظام التتابعي خمس سنوات. (٤) تكون مدة الدبلوم التربوي للنظام التكاملي عاما أو عامين. (٥) تتم التربية العملية في المدارس وفق مكونين هما: المكون الأول ويتم فيه قضاء فترة زمنية ممتدة بإحدى المدارس يتم فيها تأمل ومتابعة الممارسات التربوية وتنتهي بإعداد تقارير تفصيلية تمهيدا لتحليلها، والمكون الثاني يقوم فيه المتدربون بالتدريس لتعزيز خبراتهم داخل الحجرات الصفية مع إشراف ومتابعة من المعلمين ومن أعضاء هيئة التدريس. (٦) تخضع برامج إعداد المعلمين لمجموعة من المعايير المقننة تربويا للوصول لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. (٧) يجب أن يخضع المعلمون قبل تعيينهم لاختبار يتكون من أربعة أجزاء: ورقة عمل تتعلق بالنظريات التربوية أو علم النفس أو فنون التعليم، وامتحان التدريس

العملي، وامتحان الأسئلة الأساسية في نظرية التربية وتشريعات الخدمة التعليمية والمدنية، وامتحان في القضايا الخاصة بفنون التعليم.

- **تمثلت أبرز ملامح التجربة الفنلندية في برامج إعداد المعلمين فيما يلي:** (١) الاعتماد على أفضل العناصر والمتفوقين في دراستهم الذين يتم اختيارهم للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين. (٢) اجتياز اختبارات القبول في الجامعات والتي تتميز بسمعة مرموقة عالميا. (٣) تطبيق معايير شديدة التنافسية خلال عمليتي الالتحاق والقبول. (٤) تعد درجة الماجستير في التربية بمثابة المتطلب المهني الأساسي الواجب الحصول عليه من جانب جميع معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية. (٥) في المتوسط يستغرق اجتياز برامج إعداد المعلمين في فنلندا فترة زمنية تتراوح ما بين خمس إلى سبع سنوات. (٦) تقدم برامج إعداد المعلم في فنلندا نمطين من أنشطة التربية العملية؛ يتمثل النمط الأول في مشاركة منسوبي برامج إعداد المعلمين في الحلقات النقاشية وورش العمل الجامعية التي يمارسون فيها التدريس بالتعاون مع زملائهم الآخرين. أما النمط الثاني فيطبق عادة على مستوى الكليات الجامعية المتخصصة في إعداد المعلمين عبر تزويد منسوبي برامج إعداد المعلمين بمناهج ومقررات دراسية وممارسات تدريسية تشبه ما يتم تطبيقه في المدارس. (٧) تلتزم برامج إعداد المعلمين في فنلندا بتطبيق معايير ومؤشرات أداء لضمان الجودة على مستوى المنظومة الأوروبية الموحدة للتعليم العالي مع منح المكافآت الجوائز المالية للممارسات التدريسية الفعالة والمبتكرة ذات الجودة العالية المطبقة بالجامعات.
- **تمثلت أبرز ملامح التجربة الكندية في برامج إعداد المعلمين فيما يلي:** (١) تعتمد سياسة القبول في كليات التربية في كندا على تطبيق معايير مقننة تربويا ترتكز على مستويات التحصيل الدراسي، كما تحدد متطلبات أخرى مثل كتابة المقالات وخبرات العمل السابقة وتحليل محتويات ملفات الأعمال وإجراء

المقابلات الشخصية مع المتقدمين. (٢) تعتمد برامج إعداد المعلم في كندا على النمطين التكاملي والتتابعي. (٣) تكون مدة برامج الدبلوم التربوي عاما أو عامين. (٥) تتميز برامج إعداد معلمي الابتدائية بطابع عام غير تخصصي، وتتطلب برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية التخصص في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية. (٦) تتبع كندا مدخلا طويل المدى للتربية العملية حيث تؤكد على أهمية توزيع خبرات وأنشطة التربية العملية والتدريب الميداني بالمدارس على مدار الفترات الزمنية المخصصة لتطبيق برامج إعداد المعلمين. (٧) تهتم وزارة التربية والتعليم في كندا بضمان جودة برامج إعداد المعلمين. (٨) تؤكد وزارة التربية والتعليم الكندية على ضرورة حصول المعلمين الجدد على التراخيص المهنية التي تخولهم قانونا لممارسة مهنة التدريس.

- **تمثلت أبرز ملامح التجربة السنغافورية في برامج إعداد المعلمين فيما يلي:** (١) تطبق سنغافورة سياسة موحدة على المستوى الوطني لاختيار معلمي ما قبل الخدمة تشرف على إدارتها على نحو مشترك كل من وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتربية بسنغافورة. (٢) يتم استقطاب أفضل العناصر من خريجي المدارس الثانوية بحيث لا يلتحق ببرامج إعداد المعلمين بالبلاد سوى أفضل العناصر المنتمية إلى فئة خريجي المدارس الثانوية (٣) يتم إجراء مقابلات شخصية مع أعضاء القائمة النهائية من المتقدمين الذين تم فرزهم للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين بواسطة لجنة مختصة. (٤) تمنح دبلومات الدراسات العليا في التربية لخريجي برامج إعداد المعلمين بعد اجتيازهم لفترة الدراسة التي تبلغ أربعة أعوام جامعية فضلاً عن عام إضافي خامس للتدريب الطلابي. (٥) يعد الدبلوم العام في التربية ومدة سنتان الخريجين للعمل في المرحلتين الابتدائية والثانوية. (٦) يعد بكالوريوس التربية (الآداب، والعلوم) ومدته أربع سنوات الخريجين للعمل في المرحلتين الابتدائية والثانوية. (٧) يعد بكالوريوس التربية

ومدته ثلاث سنوات بتفرغ جزئي ونصف سنة بتفرغ كلي الخريجين للعمل في المرحلة الابتدائية. (٨) يتم تلقائياً توزيع المقبولين على المدارس للمشاركة في أنشطة التربية العملية التي تتوافق مع اهتماماتهم، وقدراتهم. (٩) يلعب معلمو ما قبل الخدمة بسنغافورة على مدار خمسة أسابيع كاملة لأدوار "المساعدين للتدريس" داخل حجرات الفصول الدراسية خلال عامهم الجامعي. (١٠) تخصص عشرة أسابيع أخرى للممارسة العملية لمهنة التدريس خلال العام الجامعي الثاني. (١٠) لا تطبق سنغافورة أية عمليات رسمية للترخيص المهني للمعلمين الجدد قبل التحاقهم للعمل بمهنة التدريس. (١١) تسهم الإجراءات الصارمة التي يطبقها المعهد الوطني للتربية بسنغافورة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بسنغافورة عادةً في ضمان الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الارتباط بالواقع، والوفاء بمعايير المحاسبية. (١٢) تنفق سنغافورة المزيد من الأموال للارتقاء بجودة برامج إعداد المعلمين.

- **تمثلت أهم الكفايات اللازمة لمعلم القرن الواحد والعشرين فيما يلي:** (١) الكفايات التحليلية، وتشمل: توظيف مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، واتخاذ القرارات التفكير الفعال استخدام أدوات التفكير المنظومي. (٢) الكفايات الاجتماعية، والمدنية، وتشمل: الاتصال، والمشاركة، والقيادة، وتحمل المسئولية، مهارات تكوين فرق العمل، والمشاركة. (٣) وكفايات القدرة على التغيير، وتشمل: الإبداع/الابتكار، والتعلم التكيفي/تعلم كيفية التعلم (التعلم الذاتي). (٤) الكفايات الرقمية. وتشمل: فهم، ومعرفة التطبيقات العملية لتقنيات المعلومات والاتصالات (ICTs) بسياقات الحياة اليومية، والاتصال الرقمي، والوعي بدرجة مصداقية ودقة المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت فضلاً عن التحلي بالقدرة على البحث، وجمع، ومعالجة، وتطبيق المعلومات عملياً من منظور ناقد، ومنهجي منظم. وامتلاك مهارات التنور الرقمي، والتي تشمل:

التنور المعلوماتي، التنور الوسائطي، والتنور التقني. (٥) كفايات المواطنة المحلية والرقمية، وتشمل: فهم قضايا الولاء والانتماء الوطني، والاعتداد بالثقافة المحلية، والمواطنة العالمية التي تتقبل الآخر وتتفاعل مع جميع الثقافات.

ثانيا: التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين:

أهداف التصور المقترح:

١. بناء منظومة فكرية فلسفية توجه جهود كليات التربية في الجامعات السعودية لبناء استراتيجية مؤسسية لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء التجارب العالمية الرائدة.
٢. تقديم دليل عملي إجرائي يرشد كليات التربية في الجامعات السعودية لبناء معايير قبول مقننة لاجتذاب أفضل العناصر للقبول في برامج إعداد المعلم.
٣. تحديد أهم الكفايات اللازم تضمينها في برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين.
٤. التعرف على أهم المتطلبات والآليات التي يمكن أن تساهم في تحقيق جودة برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية.
٥. تحديد أهم المعوقات التي تواجه كليات التربية في الجامعات السعودية لتطبيق التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم، وآليات التغلب على هذه المعوقات.

منطلقات التصور المقترح:

١. وثيقة سياسة التعليم في المملكة التي حددت أهم معالم سياسة إعداد المعلمين وأكدت على العناية بإعداد المعلم المؤهل علميا ومسلكيا لكافة مراحل

التعليم. واستمرارية عملية تدريب المعلمين للارتقاء بمهاراتهم وكفاياتهم التدريسية. (الحقيل، ١٤٣٢هـ)

٢. ما تضمنته خطة التنمية العاشرة (١٤٣٦ – ١٤٤٠) من سياسات وأهداف حول تطوير التعليم العام والتي نصت في أهدافها على "رفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمعلم والمعلمة، وبخاصة تطوير قدراتهم المعرفية، والمهارية". (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦).

٣. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام والذي تضمن تنفيذ مشروع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين والذي يعد أحد المرتكزات التي تقوم عليها جهود التغيير والتطوير في مجال التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ يخدم عدة أغراضٍ من أهمها التحقق من المعارف والمهارات التي يجيدها المعلمون الجدد المتقدمون لمهنة التعليم، والإسهام في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلم الجديد يمكن الاستفادة منها على نحو مؤسسي أو ذاتي لتحديد الحاجات المهنية والتعليمية وتطويرها، فضلاً عن تزويد مؤسسات إعداد المعلمين بتغذية راجعة عن مستوى مخرجاتها، ومساعدتها على إعداد معلمين متمكنين وقادرين على تحقيق تلك المتطلبات، يتميزون بالمرونة، ولديهم القابلية على استيعاب الظروف المتغيرة والتعامل معها، إضافة لتمتعهم بمنظومة من القيم والتوجهات المهنية. (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم ١٤٣٧/٣/٢٥ متاح على http://www.tatweer.edu.sa/)

٤. الاتجاهات العالمية في إعداد المعلم التي تؤكد على الانتقال الجذري من التركيز على التخرج فقط إلى الترخيص المهني للمعلمين الجدد الذي أصبح يمثل عملية منهجية متتابعة الخطوات.

٥. التجارب الرائدة عالمياً التي تسعى إلى ضمان تحلي التدريس بالقدرة على خوض غمار المنافسة مع غيره من المهن التخصصية الأخرى بحيث ينجح في استقطاب الطلاب الجامعيين المرتفعي التحصيل الدراسي.

٦. الاتجاه العالمي نحو الارتقاء بجودة النظام التعليمي من خلال التأكيد على جودة وتمكن المعلمين التي تمثل دائماً حجر الأساس لزيادة معدلات الجودة، وتدعيم جهود ومبادرات التطوير، وتحقيق الريادة التعليمية المنشودة عالمياً على كافة المستويات.

٧. الاتجاهات العالمية التي تؤكد على الدور المحوري البارز الذي تلعبه برامج إعداد المعلمين في استقطاب، وتأهيل، وإعادة تدريب المعلمين ذوي الفاعلية المسلحين بالمعرفة العقلية، والاتجاهات الوجدانية، والمهارات العملية التطبيقية التي تمكنهم من اكتساب وصقل مهارات القرن الواحد والعشرين.

٨. التغيير المستمر في أدوار المعلم استجابة للثورة في المعرفة وتقنية الاتصالات والمعلومات وتعاظم مسؤولياته نتيجة تداعيات العولمة وتأثيراتها السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية باعتباره العنصر المسؤول عن تربية النشء وبناء الفكر في مجتمع المعرفة.

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

١. **الاستراتيجية الوطنية:** يجب أن ينطلق تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات السعودية من استراتيجية وطنية لتطوير التعليم العام تعتمد من قبل السلطة السياسية وتتكامل الجهود بين جميع المؤسسات ذات العلاقة في تحقيقها في المستقبل المنظور.

٢. **دعم القيادة الاستراتيجي:** يتطلب تطوير برامج إعداد المعلم الحصول على الدعم الاستراتيجي على مستوى القيادة العليا في وزارة التعليم، والقيادات الجامعية على مستوى مديري الجامعات ووكلاء التطوير وعمداء الكليات التربوية.

٣. **التكامل الاستراتيجي:** يجب أن يستند تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات السعودية على منظومة استراتيجية متكاملة ذات رؤية ورسالة وأهداف تتم صياغتها بالتعاون بين الجامعات ووزارة التعليم- التعليم العام يشترك فيها نخبة من الأكاديميين والقياديين التربويين والمشرفين التربويين والمعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة والتميز في الميدان التربوي.

٤. **التحسين المستمر:** من متطلبات تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات السعودية تبني مفاهيم التحسين المستمر الذي يقوم على مبادئ التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير، لتحسين الأداء بشكل مستمر والوصول بالأداء لأعلى مستويات الجودة.

٥. **المعيارية الأكاديمية والمهنية:** التوجه نحو انشاء هيئة وطنية لاعتماد برامج إعداد المعلم التي تقدمها كليات التربية في الجامعات السعودية تتولى بناء المعايير المقننة للاعتماد الأكاديمي للبرامج، والرخص المهنية للمعلمين الجدد.

٦. **المتطلبات المالية:** وتتمثل في دعم مشروع تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية، ودعم كادر المعلمين لمنحهم الحوافز المادية المناسبة لجعل مهنة التعليم ذات بعد تنافسي كالطب والهندسة والقضاء وغيرها.

عناصر التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم:

١. **استقطاب الكوادر المميزة:** يتطلب تطوير برامج إعداد المعلم العمل على رفع جودة المدخلات من خلال العمل على استقطاب أفضل العناصر من الخريجين

للدراسة في كليات التربية من خلال: (أ) جعل التدريس خياراً وظيفياً، ومهنياً جذاباً لأفضل العناصر. (ب) تحقيق التوافق بين معدلات العرض، والطلب على الالتحاق ببرامج إعداد المعلمين وسوق العمل في مهنة التعليم. (٣) رفع سقف معايير القبول، والالتحاق ببرامج إعداد المعلمين من خلال معايير قبول مقننة ذات تنافسية عالية تستقطب أفضل العناصر علميا ومعرفيا.

٢. **كفايات عصرية ومهارات متطورة:** يجب إعادة هيكلة خطط وبرامج إعداد معلمي المستقبل لتواكب الاتجاه العالمي في الإعداد القائم على الكفايات، لتضمينها الكفايات والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات الحياة، والعمل، والمواطنة الفعالة في القرن الحادي والعشرين في ظل تسارع وتيرة العولمة، وثورة المعلومات، والتقنية المتطورة، وزيادة حدة المنافسة عالمياً على أن تتضمن هذه الكفايات: الكفايات التحليلية، والكفايات الاجتماعية، وكفايات القدرة على التغيير، والكفايات الرقمية، وكفايات المواطنة المحلية والرقمية والعالمية.

٣. **درجات عليا في التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين:** يتطلب تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية تحويلها لبرامج دراسات عليا ورفع مستوى المتطلب الأكاديمي لإعداد المعلمين لدرجة الماجستير لمدة ثلاث سنوات من الإعداد العلمي والتربوي والمهني وإلغاء جميع برامج الدبلوم التربوي التي لا تتجاوز عاما واحدا.

٤. **ضمان جودة واعتماد برامج ومؤسسات إعداد المعلمين:** يتطلب تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية تطوير الممارسات التربوية والأكاديمية بما يحقق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات إعداد المعلم على أن تشمل هذه المعايير: الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية، وسياسات الاستقطاب والقبول، ومعايير التخرج، وبرامج الدعم

والتوجيه المهني، ومحتويات برامج إعداد المعلمين، والقيادة الأكاديمية الفاعلة، والمؤهلات والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وجودة الخبرات التدريسية، والشراكات المدرسية الفعالة لبرامج إعداد المعلمين، والبنية التنظيمية للبرامج، ومصادر التعلم والتجهيزات المدرسية، والتطبيق العملي لبرامج إعداد المعلمين وتقويم برامج إعداد المعلمين للوفاء بمتطلبات المعايير المهنية المطلوبة للعمل بمهنة التدريس، مع الالتزام بتحقيق أفضل الممارسات ووفق المؤشرات المعيارية.

٥. **تنمية الخبرات المهنية:** يتضمن هذا العنصر العمل على الربط الوثيق بين النظرية والتطبيق في الحقل التربوي من خلال توزيع خبرات، وأنشطة التربية العملية، والتدريب الطلابي بالمدارس على مدار الفترات الزمنية المخصصة لتطبيق برامج إعداد المعلمين، لإكساب طلاب برامج إعداد المعلم الخبرات المهنية الفعالة ذات الجودة المرتفعة التي تؤهلهم فعلياً للعمل بمهنة التدريس داخل الفصول الدراسية على أن تتضمن هذه الخبرات تطبيق أحدث استراتيجيات التدريس، ومهارات الإدارة الصفية، ومهارات التخطيط للدروس، ومهارات التقويم، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة وغيرها من الممارسات العملية التي تصقل معلمي المستقبل من خلال مدة زمنية ممتدة طوال فترة الدراسة

٦. **الاعتماد المهني(رخصة المعلمين):** يتطلب تطوير مخرجات برامج إعداد المعلم بناء معايير مقننة تربوية للاعتماد المهني للمعلمين الجدد بحيث تتولى هيئة تقويم واعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلم بناء هذه المعايير مع التركيز على التكامل بين عمليات التدريس والكفايات المهنية والمهارات التربوية في البرامج الأكاديمية وبين المعايير المقننة التي يجب على المعلمين الجدد اجتيازها للحصول على الرخصة المهنية للمعلم.

المعوقات المحتمل أن تواجه تطبيق التصور المقترح وطرق التغلب عليها :

١. ضعف التنسيق والتكامل بين وزارة التعليم – التعليم العام، ومؤسسات إعداد المعلم في الجامعات. ويمكن التغلب على ذلك من خلال تشكيل لجان مشتركة ودائمة من الجهات ذات العلاقة تعمل على تحقيق التكامل والتنسيق في الرؤية والأهداف والاستراتيجية المؤسسية لتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات السعودية.

٢. التفاوت بين كليات التربية في الجامعات السعودية من حيث التطبيق وعدم وضوح الرؤية بشأن الأهداف أو المخرجات النهائية المنشودة لبرامج إعداد المعلمين، ويمكن التغلب على ذلك من خلال المركزية في التخطيط لبرامج إعداد المعلم على مستوى وزارة التعليم مع عقد ورش عمل ولقاءات علمية مستمرة لبناء إطار عمل ومؤشرات أداء مقننة لمدخلات وعمليات ومخرجات وبرامج إعداد المعلم.

٣. ضعف الدعم المؤسسي من قبل القيادات الجامعية لبرامج إعداد المعلم في كليات التربية ويمكن التغلب على ذلك من خلال بناء استراتيجية وطنية تلزم الجامعات على تبني السياسات الداعمة لتحقيق جودة برامج إعداد المعلم.

٤. عزوف الطلاب المتميزين عن الالتحاق بكليات التربية تأثرا بالنظرة السائدة لمهنة التعليم مقارنة بغيرها من المهن، ويمكن التغلب على ذلك من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية للارتقاء بمكانة مهنة التدريس لتكون مهنة جاذبة للعناصر المميزة من الخريجين.

٥. فجوة الأداء بين الممارسات النظرية والتطبيق العملي، ويمكن التغلب على ذلك من خلال تطوير الممارسات المهنية التطبيقية ومتابعة الأداء الفعلية من خلال

الإشراف المستمر وتقديم التغذية الراجعة عن أداء المعلمين المتدربين في الوقت المناسب.

٦. ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ويمكن التغلب على ذلك من خلال عقد ورش العمل والدورات التدريبية المستمرة لبناء ثقافة تنظيمية تتبنى الجودة والتحسين المستمر في جميع عمليات برامج إعداد المعلمين.

٧. ضعف مواكبة مستويات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية لمتطلبات تطبيق التصور المقترح وإعادة هيكلة البرامج أكاديميا ويمكن التغلب على ذلك من خلال برامج تنمية مهنية مخطط على نحو مقصود تستهدف تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بما يتوافق مع المستجدات والاتجاهات العالمية المعاصرة.

٨. مقاومة التغيير على المستوى الفردي من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية والطلاب والخريجين، وعلى المستوى المؤسسية من قبل الجامعات وكليات التربية ويمكن التغلب على ذلك من خلال إحداث التغيير بأساليب علمية للتعريف بطبيعة التغيير ونشر أهدافه وبيان وإيجابياته للمنظمة والأفراد مع اتباع الاستراتيجية المناسبة للتعامل مع مقاومة التغيير.

ثالثا: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل لها البحث الحالي تتمثل التوصيات فيما يلي:

١. أن تتبنى وزارة التعليم تطبيق التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين على أن يتضمن العناصر التالية: (أ) استقطاب الكوادر

المميزة. (ب) الإعداد على أساس الكفايات العصرية والمهارات المتطورة. (ج) منح درجات عليا في التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين. (د) ضمان جودة واعتماد برامج ومؤسسات إعداد المعلمين. (ه) تنمية الخبرات المهنية لطلاب برامج إعداد المعلمين. (و) الاعتماد المهني(رخصة المعلمين).

٢. تطوير سياسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية المنبثقة من وثيقة سياسة التعليم لتواكب المستجدات العصرية والاتجاهات العالمية في برامج إعداد المعلمين.

٣. أن تتعاون الوزارات ذات العلاقة (التعليم، والخدمة المدنية، والمالية) لتحسين كادر المعلمين ورفع رواتبهم وتقديم المزايا المالية والمعنوية بما يضمن أن تكون مهنة التعليم مهنة جاذبة.

٤. إنشاء هيئة وطنية مستقلة تقوم بعمليات بناء المعايير البرامجية والمؤسسية وعمليات تقييم، واعتماد جودة برامج إعداد المعلمين ومنح الرخص المهنية للمعلمين قبل بدء الخدمة.

٥. أن تلتزم القيادة الأكاديمية في الجامعات بتقديم الدعم الاستراتيجي لتبني التغيير وتطبيق التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء التجارب العالمية الرائدة.

المراجــع

أولا : المراجع العربية :

- آل مفرح، أحمد بن سعد (٢٢ – ٢٤ شوال ١٤٣٢هـ): التعليم على قاطرة التمهين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الرابع لإعداد المعلم: أدوار ومسؤوليات المعلم في التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة، ص ٢١ - ٤٩ كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- توصيات مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة، المنعقد بكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، خلال الفترة من ٢١ – ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٣، دبي.
- توصيات مؤتمر معلم المستقبل إعداده وتطويره، المنعقد بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الفترة من ٢٢ – ٢٤ ذو الحجة ١٤٣٦هـ.
- الحامد، محمد بن معجب (١٤٣٥هـ): بعض التوجهات الحديثة في إعداد المعلم، مشروع بحثي منشور في المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد١١، رجب ١٤٣٥هـ، وزارة التعليم، الرياض، ص ص ١٨٦ - ١٩٢.
- الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن (١٤٣٢): نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة السادسة عشر، الرياض، مطابع الحميضي، الحقوق محفوظة للمؤلف.
- الزهراني، سعد عبدالله (١٤١٣هـ): معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية قضايا الإعداد وعوائق التخطيط، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في السعودية، مج ٢، ص ٣٣٣ – ٣٧٠، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الزهراني، سعد عبدالله (١٤١٧هـ): الاتجاهات الاستراتيجية لتخطيط تطوير مؤسسات إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية، م ١٠، جدة، ص ص ٣ – ٦٠.
- سالم، محمد محمد (٢٢ – ٢٤ شوال ١٤٣٢هـ): الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الرابع لإعداد المعلم: أدوار ومسؤوليات المعلم في التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة، ص ٣٣٧ - ٤١٤ كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السنبل، عبدالعزيز؛ والخطيب، محمود؛ ومتولي، مصطفى؛ وعبدالجواد، نور الدين (١٤٢٥): نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة السابعة، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- شريف، سهير محمد (٢٠٠٥): متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية "دراسة ميدانية" مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد التاسع، أكتوبر ٢٠٠٥، القاهرة، ص ص ٣١ – ١١٠
- الشهراني، عامر عبدالله (٢٠١٢): واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ومقومات نجاحها، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لوزارة التربية والتعليم عن المعلم، وزارة التعليم، الرياض.
- عبده، ياسر بيومي (٢٠١٣): تقويم برامج إعداد معلم العلوم بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد ٣٨، الجزء ٢، يونيو٢٠١٣، القاهرة، ص ص ٨٣ – ١٢٢

- العقل، عقل بن عبد العزيز (١٤٣١): مقارنة بين دولة ألمانيا والجمهورية السورية والمملكة العربية السعودية في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، تم الاسترجاع في ١ / ربيع الأول/ ١٤٣٧هـ من: faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=20178

- العيوني، صالح؛ والفالح، ناصر (١٤٢٤): دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، الرياض، وزارة التعليم.
- مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم، مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين (١٤٣٧/٣/٢٥ متاح على http://www.tatweer.edu.sa)

- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣٢): التكوين المهني للمعلم: الإطار النظري، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- نمر، أمين محمد؛ الترتوري، محمد عوض (٢٠١٣): مدى مراعاة المبادئ التربوية الحديثة في إعداد المعلمين وتأهيلهم في كليات التربية بالجامعات الأرنية الرسمية، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد ٢٩، العدد٤، أكتوبر ٢٠١٣، جامعة أسيوط، مصر، ص ص ٤٩٠ – ٥٣١.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣١) وثيقة خطة التنمية التاسعة.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣٦) الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة ١٤٣٧/١٤٣٦ – ١٤٤٠ / ١٤٤١ه، متاح على الرابط: (٥/ ٤/ ١٤٣٧www.mep.gov.sa)

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the World's Best Performing School Systems Come out on Top. London, UK: McKinsey & Co.
- Bloemeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., & Doehrmann, M. (2012). Family background: Entry, selectivity and opportunities to learn, what matters in primary teacher education? An international

comparison of fifteen countries. Teaching and Teacher Education, 28, 44-45.

- Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture (2nd ed.). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: A quality assurance framework for initial teacher preparation programs. Internati-onal Journal of Management in Education, 3 (3-4), 302-314.
- Crocker, R., & Dibbon, D. (2008). Teacher Education in Canada. Kelowna, Canada: Canadian Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Crocker, R., & Joduin, H. (2013). Preparing teachers of Mathematics in Canada. In J. Schwille, L. Ingvarson & R. Holdgreve-Resendez (Eds.), TEDS-M Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in 17 Countries (pp. 36-70). Amster-dam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Finegold, D., & Notabartolo, A. (2010). 21st Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review. Retrieved from: www.hewlett.org/uploads/21st_Century_Competencies_Impact.pdf.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G., & Rowley, G. (2014). Best Practice Teacher Education Programs and Australia’s Own Programs. Canberra, Australia: Australian Department of Education & Training.

- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). NETS Standards for Teachers. Eugene, OR: The Author.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth? Teacher knowledge for 21st century learning. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 29 (4), 127-140.
- Koenig, J., & Bloemeke, S. (2013). Preparing teachers of Mathematics in Germany. In J. Schwille, L. Ingvarson & R. Holdgreve-Resendez (Eds.), TEDS-M Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in 17 Countries (pp. 188-201). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluati-on of Educational Achievement.
- Lehnhard, H. (2004). German teacher training colleges and schools. In S. Bloemeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Eds.), Teacher Education Manual (pp. 275-290). Bavaria, Germany: Klinkhardt-Westerman.
- Lim, K. M. (2013, September). Teacher Education in Singapore. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, Singapore.
- Mehta, J.D., & Schwartz, R.B. (2013). Canada, looks a lot like us but gets much better results. In M. Tucker (Ed.), Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems (pp. 141-165). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Nolle, A. (2004). Evaluation of University Teachers' Training. Munich, Germany: Magdeburg Press.
- Organization for Economic Cooperation & Development (OECD). (2010). Finland: Slow and Steady for Consistently High Results. Paris, France: The Author.

- Organization for Economic Cooperation & Development (OECD). (2011). Strong Performers and Successful Reformers: Lessons from PISA for the United States. Paris, France: The Author.
- Organization for Economic Cooperation & Development (OECD). (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris, France: The Author.
- Pedró, F. (2006). The New Millennium Learners: Challenging Our Views on ICT and Learning. Retrieved from: www.oecd.org/edu/ceri/383583 59.pdf.
- Sahlberg, P. (2010a). The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Sahlberg, P. (2010b). Educational change in Finland. In A. Hargreaves, A Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), Second International Handbook of Educational Change (pp. 323-328). New York, NY: Springer.
- Salas-Pilco, S.Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. Knowledge Management & E-Learning, 5, 10-24.
- Schwille, J., Ingvarson, L., & Holdgreve-Resendez, R. (Eds.). (2013). TEDS-M Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in 17 Countries. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Swennen, A., & Van der Klink, M. (Eds.). (2009). Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tatto, M., Krajcik, J., & Pippin, J. (2013). Variations in teacher preparation evaluation systems: International perspectives. Paper

Presented at the Proceedings of the National Academy of Education's (NAE) Project on Evaluation of Teacher Education Programs: Toward a Framework for Innovation, Washington-DC.

- Topsch, W. (2004). Teaching practice in teacher education. In S. Bloemke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Eds.), Teacher Educati-on Manual (pp. 275-290). Bavaria, Germany: Klinkhardt-Westerman.
- Wong, K.-Y., Lim-Teo, S.-K, Lee, N.-H., Boey, K.-L., Koh, C., Dindyl, J., Teo, K.-M., & Cheng, L.-P. (2013). Preparing teachers of Mathematics in Singapore. In J. Schwille, L. Ingvarson & R. Holdgreve-Resendez (Eds.), TEDS-M Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in 17 Countries (pp. 18-35). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

اسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها

د. محمد مصطفى عبد الرازق

استاذ التربية الخاصة المساعد – جامعة الملك خالد

مدرس علم النفس - جامعة عين شمس

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ومحاولة فهمها وتفسير أسبابها، وكذلك التعرف على درجة إسهام كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق عدد من الادوات تمثلت في مقياس الكفايات المهنية من إعداده، مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداده، مقياس الذكاء الروحي إعداد (Amram& Dryer, 2007)- ترجمة الشاوي ٢٠٠٩)، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) معلم وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة، أما العينة الأساسية فتكونت من (٥١) معلم من معلمي الموهوبين في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين من خلال أبعاد الذكاء الروحي أو أبعاد الذكاء الاخلاقي أو كليهما، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التطبيقية المرتبطة بنتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الروحي – الذكاء الأخلاقي – الكفايات الشخصية – معلمي الموهوبين

The contribution of both of spiritual and moral intelligence in predicting personal competencies with talented teachers in Abha

Dr. Mohammed Mostafa Abdel Razek
Instructor of psychology - Ain Shams University

Abstract

The study aimed to reveal the nature of the relation between spiritual intelligence and moral intelligence and personal competencies with talented teachers in Abha, Saudi Arabia And try to understand and interpret their causes, As well as to identify the degree of contribution of both the spiritual and moral intelligence in predicting personal competencies with talented teachers, To achieve this goal, the researcher implemented a number of tools was the professional competence of its preparation scale, a scale of moral intelligence preparation, spiritual intelligence scale preparation (Amram & Dryer, 2007) translation (Chaoui, 2009), The the pilot study sample consisted of (120) teachers and to be sure that the psychometric properties of the tools used, The core of the sample shall be (51) a teacher of talented teachers in the city of Abha, Saudi Arabia, The researcher used the descriptive method of Comparative Correlative, And it reached the most important results to the presence of correlation between each of the spiritual intelligence and moral intelligence and personal competencies with talented teachers, Also it found that it can predict the personal competencies talented teachers through intelligence or spiritual dimensions of intelligence, moral or both dimensions, The study concluded that a set of practical recommendations related to the results of the study.

key words:

Spiritual intelligence, moral intelligence, personal competencies, talented teachers

مقدمة الدراسة :

يمثل الموهوبون فئة متميزة من القوى البشرية، فهم الحاضر والمستقبل في مختلف لمجالات، وبفضلهم تزدهم الامم وتتقدم الحضارات وتخطو بخطوات ثابتة وواسعة إلى التقدم والازدهار، لذلك يعد الطفل الموهوب عماد الأمة في المستقبل، إذ عن طريقه يتوفر لهذه الأمة ما تحتاجه من رواد الفكر والعلماء والباحثين، لذلك أصبح الاهتمام بهم ضرورة حتميه يفرضها التحدي الذي ننشده في عالمنا المعاصر.

ويرى حنورة (٢٠٠٣) أن المجتمعات لا ترتقي إلا من خلال المبدعين والمتفوقين وذلك لأنهم يمثلون الركائز الأساسية لنهضة أي مجتمع متقدم، حيث ينتجون المعرفة ويطورونها ويطبقونها، كما يمثلون الأمل في حل المشكلات التي تعيق التقدم المنشود.

كما يشهد عالمنا اليوم سباقاً عالمياً في مجال رعاية الموهوبين، ويرجع ذلك إلى منطلق مفاده أن هؤلاء الموهوبون يمثلون الثروة الحقيقية التي يجب الاهتمام بها وتنميتها (عكاشة، ٢٠٠٥).

ويأتي المعلم على رأس المقومات الحاسمة في رعاية وتربية الموهوبين، ولن يتحقق له ذلك إلا إذا كان معلماً متميزاً، عندها سيكون قادراً على الكشف عن الامكانات الابداعية لدى تلاميذه، وتقدير أهميتها والعمل على تبنيها وتعهدها بالرعاية والتربية (البركات، ٢٠٠٩).

ويجمع كثير من الباحثين على أهمية المعلم في العملية التعليمية حيث يعد المعلم الناجح هو المحرك الرئيسي لدفة هذه العملية بالشكل المناسب وهو الذي يحقق الأهداف المرجوة منها، ومن المعروف ان نجاح المشاريع والبرامج والخطط التربوية لا يكون إلا من خلال الاهتمام الخاص بالمعلمين.

وتؤكد (الغريب، ١٩٩٦) على ذلك حيث ترى أن المعلم هو الركن الأساسي للعملية التعليمية، فهو اهم القوى في الموقف التعليمي بصفة عامة وفي عملية التعليم بصفة خاصة، ولا يمكن لأي تقدم أن يؤتي ثمارة ويحقق أهدافه إذا تم إغفال دوره في العملية التعليمية، فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو للتلاميذ تحول إلى أداة تربوية مهمة في يد معلم مبدع، وكم من منهج تربوي في يد معلم غير كفء انقلب إلى خبرات مفككة لا قيمة لها (الغريب، ١٩٩٦).

ولكي يقوم المعلم بتنفيذ دوره المهم والحساس لابد وأن يتمتع بقدر كاف من الخصائص والسمات والقدرات والمهارات والكفايات التعليمية، ويرجع ذلك إلى حدوث تغيرات في وظيفة المعلم حيث تحول المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى أن أصبحت وظيفته متكاملة تشتمل على جميع جوانب نمو الشخصية لدى الطلاب (الهذلي، ١٩٩٥).

ويرى (جروان، ٢٠٠٨) أن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى معلم يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم، ويعاملهم بدون تمييز ويتمتع بخصائص نفسية وشخصية مثل اللطف والدعابة، التسامح، البهجة؛ كما يجب أن يتمتع بعدد من الخصائص المهنية مثل القدرة على تطوير البرامج في ضوء الفروق الفردية، استخدام استراتيجيات متنوعة تتناسب مع الطلاب الموهوبين.

وبالنظر إلى الواقع الحالي نجد أن مجتمعاتنا اليوم تمر بالعديد من التحديات التي تتمثل في الغزو الفكري والثقافي الناتج عن العولمة وغلبة الجانب المادي على الجوانب الأخلاقية والروحية مما أدى إلى حدوث تغيرات اجتماعية وثقافية أثرت على أفراد المجتمع وعلى استراتيجيات تفكيرهم بدرجة إدت إلى التذبذب وعدم الاستمرار في منظومة الأخلاق، بجانب عدم قدرة الشباب على التمييز بين الصواب والخطأ مما أدى إلى ضعف قدرتهم على الانتقاء بين القيم المتصارعة الموجودة مما

سبب أزمة قيمية أثرت على الشباب مما جعل كثير منهم إلى التمرد والثورة على القيم والاخلاق (محمد، ٢٠٠٢).

ونظراً لأن هدف التربية الأساسي في جميع عملياتها هو تكوين الشخصية الأخلاقية بجانب التكوين الفكري، ويرجع ذلك بحكم نشاة التربية وعلاقتها بثقافة المجتمع وتأثرها به وتأثيرها فيه مما جعل مفهوم الأخلاق مفهوم مضطرب بسبب شيوع النظريات النسبية في محتوى التربية الأمر الذي أتاح لكل فرد أن يقرر مفهوم الأخلاق بما يتفق مع رغباته (تقي، رفاعي، ٢٠٠١).

ويتوقف اكتساب الفرد للمعايير الأخلاقية على ما يلقاه الفرد من خلال النماذج السلوكية التي يحاكيها الفرد وذلك من خلال إظهار الاستحسان أو عدم الاستحسان لهذا السلوك (عبد الفتاح، ٢٠٠٠).

ويؤكد داود (٢٠٠٤: ٨٧) على أن القيم الأخلاقية تمثل الركيزة الأساسية التي من خلالها يتحقق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد من خلال الشعور بالمحبة والإحساس بالآخرين مما يكفل للفرد الشعور بالسعادة والراحة.

وعلى جانب آخر يأتي الذكاء الروحي كأحد أنواع الذكاءات المستحدثة وأهميته في رعاية الموهوبين وضوروة أن يتحلى المعلم بصفة عامة بهذا النوع من أنواع الذكاءات نجد أن دراسة (Animasahun,2008) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والفاعلية الذاتية وبين إدارة الصراعات المختلفة التي يتعرض لها الفرد.

كما تؤكد بعض الدراسات أن الممارسة الروحانية من شأنها مواجهة الضغوط التي يتعرض لها المعلم، كما تساعده على مواجهة الإحباط ومن هذه الدراسات دراسة (Laidlaw, Dwivedi, 2004).

من هنا فقد استشعر الباحث أهمية البحث في العلاقة بين الذكاء الاخلاقي والذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية لمعلم الطلاب الموهوبين وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

يعد المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، حيث أن هناك اتفاق على أن أي نجاح في تطوير تلك العملية يعتمد على كفايات المعلم العلمية والمهنية والشخصية، إذ أنه يعد المسؤول الأول والأخير عن تنفيذ وتطوير المنهج واختيار طرق التدريس المناسبة والأنشطة التعليمية الفعالة، واستخدام التقنيات المختلفة في العملية التعليمية.

وليس هناك شك في أن هناك اختلاف بين دور كل من معلم التلاميذ العاديين ومعلم التلاميذ الموهوبين، حيث نجد أن معلم الموهوبين يجب أن يكون مدرك بشكل كبير لخصائص الموهوبين العقلية والانفعالية والوجدانية، وكذلك ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم الخاصة.

لذا يعتبر إعداد معلم الموهوبين اهم خطوة في برامج رعاية الموهوبين، حيث يجب أن يكون متمكن من الخبرات التربوية اللازمة لهذه العملية حتى يساعد الطالب الموهوب على التعلم بما يتناسب مع قدراته العالية، ويؤكد على ذلك ما جاء به كل من (القريوتي، السرطاوي، الصمادي ٢٠٠١: ٣٨٣) من أننا بحاجة إلى معلمين مؤهلين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين ويتمتعون بخصائص وسمات شخصية تمكنهم من تنفيذ البرامج التربوية الفعالة.

وأكد أبو لبدة (١٩٩٩) على ان العملية التربوية تفقد فاعليتها إذا لم يتوفر لها المعلم الذي يتحلى بالخصائص التي تؤهله للقيام بهذه المهمة، مما يستلزم من المعلم

نضجاً فكرياً واتزاناً انفعالياً ورغبة جامحة وموهبة تؤدي إلى مزاولة مهنة التعليم بشكل واعي وناجح.

ويؤكد جروان (٢٠٠٨) على ان المعلم يهئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه أو تدمرها ، وتقوي روح الابداع أو تقتلها ، وتثير التفكير أو تحبطه وهو الذي يفتح المجال للتحصيل والانجاز أو يغلقه ، لذلك كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام ودراسة وبحث دائم.

وتؤكد المرعب (٢٠١٠) على ان الموهوبين ليسوا بحاجة الى مدارس خاصة بآلاف الدولارات بل يحتاجون لمعلمين يتمتعون بقدرات عقلية ووجدانية عالية جدا بحيث يتوفر الوعي الوجداني للذات والآخرين إلى جانب الوعي المعرفي.

كما أكدت التربويات الحديثة على تغيير دور المعلم حيث أصبح موجهاً ومرشداً وميسراً للمتعلم، ويساعده على إكتساب العادات وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تساعد على تغيير سلوكه نحو الأفضل وتعمل على بناء شخصيته بصورة متكاملة (العاجز، البن، ٢٠٠٧ : ١).

لذلك ينبغي أن يتوفر لدى معلم الطلاب الموهوبين والمتفوقين الخصائص والكفايات التي تعكس أثرها على الطلاب، وذلك حتى يتحقق لهم أفضل فرصة للنمو (الشريكة، ٢٠٠٥).

ومن الخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين وجود قدر كاف من الذكاء الاخلاقي والروحي حيث توصلت دراسة (Oconnor, 2000) ان الذكاء الاخلاقي يساعد على منع السلوكيات الخاطئة من قبل البعض مثل السلوك العدواني، واكدت بعض الدراسات على ضرورة تنمية الذكاء الأخلاقي وذلك

لأهميته في تحقيق الذكاء الاجتماعي ومن هذه الدراسات دراسة (Berman, 2003; Stone, 2006).

كما أن الذكاء الأخلاقي يسمو بالنفس ويخلصها من الامراض النفسية ويجعل الشخصية أكثر كمالا وجمالا (David, 2004).

كذلك توصلت دراسة (Brown,et al 2005) إلى أن نمو الذكاء الأخلاقي يساعد على إعداد القادة الأخلاقيين مما يساعد على تيسير العمل وسرعة الإنجاز وزيادة الانتاج وبذل أقصى جهد في العمل وإفراغ الطاقات في العمل فقط.

ويرتبط الذكاء الأخلاقي بشكل كبير بالقدرات المعرفية للفرد حيث اكد (Beheshtifar, Esmaeli, Moghadam ٢٠١١،) أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي وتحصيل الطلاب.

ويرى (Clarken, 2010) أن للذكاء الاخلاقي أهمية في المجتمع المدرسي لأنه يساعد على فهم عملية التعلم والسلوك، كما أنه يساعد على جعل النظم الاجتماعية أكثر صحية وإيجابية.

كما يساعد الذكاء الأخلاقي الطلاب على تحسين نظرتهم لذواتهم وتقديرها لها ويرجع ذلك لوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى الطلاب (Borba, M, 2001).

وعلى الجانب الروحي فقد توصل كل من (Saidy, Hassan, Ismail.& Krauss, 2009) إلى أن للذكاء الروحي تأثير خاص على الطلاب، حيث يساعدهم على حل مشكلاتهم، وتفادي الاتجاهات السلبية، كما أنه يساعد على التحكم بالخمول والكسل في عملية التعلم، ويمنع جميع الانفعالات التي تؤثر سلبياً على تفكير الطلاب، مما يجعله يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا ينفصل

عنها، كما أنه يعد أداه مفيدة لتحقيق الصحة النفسية للفرد وفق ما جاء في دراسة (West, 2004).

كما يساعد الذكاء الروحي على إحداث التكامل بين سمات الشخصية وبين العمليات العقلية المرتبطة بالذكاء ومهارات معالجة المعلومات بشكل فعال كما جاء في دراسة (Piedmont, 1999).

ونظراً إلى أن مهنة التعليم من أكثر المهن عرضة للضغوط فنجد أن الدراسات أشارت إلى قدرة الذكاء الروحي على تحقيق السعادة ومواجهة الضغوط والمواقف الصعبة بطريقة سليمة ومن هذه الدراسات (Franklin, 2008; Nad, et al, 2008)، دراسة كل من (شمس، السكري، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الوجود الروحي والوجود النفسي الجيد، والقدرة على التحكم في الظروف الضاغطة التي يمر بها الفرد.

وتشير الدراسات إلى أن كلا من المعلم والطالب يحتاجون إلى الذكاء الروحي، حيث يحتاجة المعلم باعتباره قائداً للفصل الدراسي، حيث يلعب الذكاء الروحي دوراً مهما في الممارسات القيادية، حيث يؤدي إلى فاعلية التنظيم وزيادة الانتاجية، كما يؤثر في القرارات التي يتخذها المعلم، كما يساعد على حل المشكلات وتحسين الأداء والعمل من خلال الوعي بالذات والقيم والاستقلالية والخشوع والحس الديني ومن هذه الدراسات دراسة (Luckcock, 2009; Crichton, 2008; Truongson, 2007)، كما اكدت دراسة (Yahyazadeh, Lotfi, 2012) أن وجود الذكاء الروحي يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين.

مما سبق نجد أن هذه الدراسة تسعى إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاخلاقي والذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية لمعلم الطلاب الموهوبين وكذلك إسهام كل من الذكاء الأخلاقي والروحي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية.

١- هل توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الروحى والذكاء الاخلاقي لدى معلمي الموهوبين؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

٤- هل تسهم بعض أبعاد الذكاء الروحى في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

٥- هل تسهم بعض أبعاد الذكاءالاخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

٦- هل يسهم كل من الذكاء الروحي والاخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ومحاولة فهمها وتفسير أسبابها، وكذلك التعرف على درجة إسهام كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

أهمية الدراسة

انبثقت أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تهتم بمعلمي الطلاب الموهوبين لتأثيرهم الفعال على العملية التعليمية كما أنها تعد محاولة لإلقاء الضوء على الكفايات الشخصية لهم وذلك لتأثير هذه الكفايات على الطلاب الموهوبين مما يتطلب أن يكون المعلم على قدر كاف من الخصائص الإيجابية وعلى قدر عال من الذكاء الأخلاقي والروحي وذلك حتى ينقلها إلى طلابه الموهوبين، مما يمكن الطلاب من إظهار مواهبهم الابداعية المختلفة بحرية.
- إن إعداد معلم الموهوبين الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الروحي والأخلاقي هو السبيل إلى القضاء على الفجوة التي يمكن أن تحدث بين الطالب والمعلم والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى إحداث مشكلات سلوكية وانفعالية يمكن أن يتعرض لها الطالب الموهوب.
- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في وضع تصور علمي لأهمية وجود كل من الذكاء الأخلاقي والروحي لدى المعلمين بصفة عامة ومعلمي الموهوبين بصفة خاصة، وكيف يرتبط كلا منهما بالكفايات الشخصية للمعلم بما يسمح للمؤسسات التربوية القائمة على إعداد معلمي الموهوبين بضرورة تنمية كلا من الذكاء الاخلاقي والروحي لدى طلابهم.
- الاهتمام بالجانب الأخلاقي للمعلم وذلك لأن الأخلاق تعد ركيزة مهمة من الركائز التي يقوم عليها الواقع المعاش، كما تعد قوة دافعة للسلوك والعمل، فمتى تأصلت القيم الأخلاقية لدى الفرد فإنه يسعى جاهداً للعمل على تحقيقها وذلك لأنها تعد المعيار المعتمد عليه والذي يقيس به أعماله.

- يعد الذكاء الأخلاقي أفضل أمل لإنقاذ أخلاقيات المجتمع الذي نعيش فيه حيث يطور إحساساً داخلياً بالصواب والخطأ، كما أنه سيكون بمثابة الرادع الذي يحتاجه المعلم لمواجهة الضغوط السلبية التي قد يتعرض لها.
- تعد الدراسة الحالية خطوة للاهتمام بواقع الذكاء الروحي لما له من أهمية في تطوير حياة الفرد، وكذلك التأثير على حياة الأفراد الاجتماعية والخلقية.
- تكمن الأهمية أيضاً إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي وبين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، حيث هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة سواء على الصعيد العربي أو العالمي، لذا يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة إلى التراث السيكولوجي ربما تسهم في إثراء المكتبة العربية.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على تدريب وتعليم معلمي الموهوبين في تصميم برامج إرشادية لتنمية وتحسين كلا من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى طلابهم.
- نظراً لانتشار عدد من السلوكيات الخاطئة على شبكة الانترنت والتي يتأثر بها كلا من الطالب والمعلم فإن هذه السلوكيات غالبا تحتاج إلى سبل للمواجهة وليس هناك أفضل من وجود رادع ذاتي لمواجهة هذه السلوكيات والذي يتمثل في الذكاء الروحي والاخلاقي اللذان يوجهان سلوك الفرد دائماً إلى الجوانب الصحيحة.

محددات الدراسة:

لكل دراسة علمية حدود تتقيد بها وتسير وفقاً لها، بحيث أن اختلاف هذه الحدود قد يترتب عليه اختلاف النتائج وتتحدد نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

- الإطار الزمني: طبقت أدوات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦).
- الإطار المكاني: أختيرت عينة الدراسة من معلمي الموهوبين في مدينة أبها بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.
- أدوات الدراسة: تتمثل في مقياس الذكاء الروحي (ترجمة الشاوي، ٢٠٠٩)، مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث)، مقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين (إعداد الباحث).

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الروحي**: تبنى الباحث تعريف (Amram& Dryer, 2008) وذلك لاستخدامة مقياس الذكاء الروحي المعد من قبلهما وينص التعريف على " الذكاء الروحي هو مجموعة من القدرات التي يستخدمها الفرد لتطبيق القيم والمصادر الروحية التي تعزز أداؤه اليومي ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم في إجابته على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الذكاء الأخلاقي**: لقد تبنى الباحث تعريف بوريا (٢٠٠١) لانه قائم على نظرية علمية كما أنه الأنسب لمتطلبات الدراسة الحالية وينص على قدرة المعلم على فهم الصواب والخطأ وأن تكون لديه قناعات أخلاقيه تمكنه من التصرف بطريقه صحيحة على أساس امتلاكه لسبعة فضائل أخلاقيه توجه سلوكه ذاتياً تتمثل في التعاطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، العطف، التسامح، العداله، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في إجابته على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحاليه.

- **الكفايات الشخصية**: هي مجموعة العوامل والصفات التي يجب توافرها لدى معلم الموهوبين مثل الخلق السوي والقدرة على القيادة والتجديد والمرونة والقدرة على اتخاذ القرار وتعرف اجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها معلم الموهوبين على قائمة الكفايات الشخصية المستخدمة في الدراسة الحالية.
- **معلمي الموهوبين**: تبنى الباحث التعريف المعتمد في الإدارة العامة لرعاية الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية (١٤٣٣) والذي ينص على أن معلم رعاية الموهوبين هو أحد المتميزين من معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجاً تدريبياً تأهيلياً مكثفاً في رعاية الموهبة والموهوبين تنظمه الإدارة العامة للموهوبين، والمتفرغ تفرغاً تاماً للانتظام في مجال رعاية الموهوبين في إحدى المدارس الابتدائية تحت إشراف فني متخصص من قبل الإدارة العامة للموهوبين في الوزارة وإدارة الموهوبين في الإدارة التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: معلم الطلبة الموهوبين وكفاياته الشخصية

يعد المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، حيث أن هناك اتفاق على أن أي نجاح في تطوير تلك العملية يعتمد على كفايات المعلم العلمية والمهنية والشخصية، إذ أنه يعد المسؤول الأول والأخير عن تنفيذ وتطوير المنهج واختيار طرق التدريس المناسبة والأنشطة التعليمية الفعالة، واستخدام التقنيات المختلفة في العملية التعليمية، لذلك يمكن اعتباره المفتاح الأساسي لنجاح هذه العملية ويرجع ذلك إلى أنه الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه، كما أنه يقوي روح الإبداع ويثير التفكير، ويؤكد (الأغبري، ب.ت) على ان نجاح العملية التعليمية يرجع إلى المعلم بنسبة (٦٠٪)، بينما النسبة الباقية ترجع إلى المناهج والنظم الإدارية والأنشطة المختلفة سواء كانت صفية أو لا صفية.

ويرى الهذلي (١٩٩٥) أنه لكي يقوم المعلم بتنفيذ دوره المهم والحساس لابد وأن يتمتع بقدر كاف من الخصائص والسمات والقدرات والمهارات والكفايات التعليمية، ويرجع ذلك إلى حدوث تغيرات في وظيفة المعلم حيث تحول المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى أن أصبحت وظيفته متكاملة تشتمل على جميع جوانب نمو الشخصية لدى الطلاب.

وتؤكد (Katerina et al,2010) على اعتبارمعلم الموهوبين المحور الذي تدور حوله العملية التربوية الناجحة، الذي يجب أن يتمتع بالعديد من الصفات العلمية والشخصية التي تؤهله لتعليم هؤلاء الموهوبين وتنمية مواهبهم.

تعريف معلم الموهوبين: يعرف معلم الموهوبين بأنه المعلم الذي يتم اختياره وفقاً لمعايير وضوابط محددة كونه معلم موهوبين، مع امدادة بالبرامج والمقررات والوسائل والأساليب الخاصة بهم مع التدريب عليها تدريباً عملياً (المزروع، ٢٠٠٠).

ويعرفهم الجغيمان (٢٠٠٨) بأنهم مجموعة المعلمين المتميزين من معلمي التعليم العام المؤهلين تربوياً وعلمياً في أحد المجالات الاكاديمية والذين تم ترشيحهم من قبل إدارات التربية والتعليم وفقاً لمعايير مقننى للالتحاج ببرنامج تدريبي مكثف وذلك لتمهيدهم للقيام بمهام رعاية الموهوبين في المدرسة.

ويتفق مع هذا التعريف تعريف كل من العواملة والبلوين (٢٠٠٨) والذي ينص على أنهم أحد معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجاً تدريبياً وتأهيلياً في رعاية الموهوبين ومفرغ تفريغاً تاماً للانتظام في مجال رعاية الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام ومراكز رعاية الطلبة الموهوبين.

ومن التعريفات الخاصة بمعلم الموهوبين تعريف الإدارة العامة لرعاية الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية (١٤٣٣) والذي ينص على أن معلم رعاية الموهوبين هو أحد المتميزين من معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجاً تدريبياً تأهيلياً مكثفاً في رعاية الموهبة والموهوبين تنظمه الإدارة العامة للموهوبين، والمتفرغ تفرغاً تاماً للانتظام في مجال رعاية الموهوبين في إحدى المدارس الابتدائية تحت إشراف فني متخصص من قبل الإدارة العامة للموهوبين في الوزارة وإدارة الموهوبين في الإدارة التعليمية.

وبالنظر الى التعريفات السابقة نجد أنها حددت عدد من الخصائص التي يجب أن تميز معلمي الموهوبين ومنها ان يكون متميز في المجال الأكاديمي، وكذلك تمتعه بكفايات شخصية تؤهله للعمل مع الموهوبين.

الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين

قبل الحديث عن الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين فيجب أن نتعرف على مفهوم الكفاية حيث يعرفها كل من (أبو حلو، مرعي، خريشة، ٢٠١١) بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك الفرد، وهي القدرة على عمل شيئ ما بفعالية وإتقان ومستوى من الاداء بأقل جهد ووقت وكلفة، ويضيف (جروان، ٢٠٠٨) أنها تعتبر عنصراً أساسياً يجب توافره لدى المعلم الناجح وخصوصاً معلم الموهوبين، ويؤكد (كويران، ٢٠٠٨) على ضرورة امتلاك المعلم للكفايات وممارسته لها حيث تؤثر هذه الكفايات في تطوير العملية التعليمية ونوعية مخرجاتها.

كما أن هناك العديد من الخصائص الشخصية التي يجب أن يتميز بها لمعلم الناجح والذي بدورة يدعم الإبداع لدى الطلاب الموهوبين، وتمكن هذه المقومات المعلم من أداء عمله الوظيفي وتجعله محبوباً من قبل الطلاب، مثيراً لحوافزهم، مراقب لنموهم وموجه وباحث، ويوجد عدد من الكفايات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها معلم الطلبة الموهوبين منها على سبيل المثال: النضج الانفعالي، الصبر، لديه القدرة على تعزيز روح المبادرة والأصالة، متفهماً، مستقلاً، واثق من نفسه، حساس حيال مشاعر الآخرين، يحترم الآخر ويساعده، مرناً مستقبلاً للأفكار الجديدة، لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة (جروان، ٢٠٠٨).

ومن الخصائص الشخصية التي يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين أن يتمتع بالقدرة على التعاون مع أولياء الأمور والاهتمام بوجهات نظرهم، وكذلك تطوير مواهب الطلاب ورعايتها، محاولة حل مشاكل الطلاب المختلفة والتي تؤدي إلى تطوير قدرات الطلاب نحو تحسين شخصياتهم وتقديرهم لذاتهم في خطوة تجاه الحصول على الاستقلالية (سعادة، ٢٠٠٨؛ Lewis et al, 2010).

وهناك العديد من الصفات التي تميز معلمي الطلبة الموهوبين عن غيرهم من المعلمين. ومن أبرزها تحليه بالشخصية الناضجة ثقافيا واجتماعيا ليتمكن من التعامل مع عدد من الطلاب تختلف بيئاتهم التي نشئوا فيها وقادر على تحمل أي سؤال من أي طالب. (صوص، ٢٠١٠).

وبالبحث وجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت خصائص معلمي الموهوبين من وجهات نظر متعددة سواء من قبل الطلاب أنفسهم أو من قبل أولياء أمورهم ومدى تأثير هذه الخصائص والكفايات على الطلاب الموهوبين ومن هذه الدراسات دراسة (Ford &Trotman, 2001; Chan, 2001; Milleze, 2003; Thompson, et al,2004; Açıkgöz, 2005; Vialle, 2005; Theresa, 2011)

مما سبق نجد أن لمعلم الطلاب الموهوبين أثراً واضحاً للارتقاء بأداء الطلاب من خلال توفير البيئة الصفية المناسبة

ثانياً: الذكاء الأخلاقي

تعريف الذكاء الأخلاقي: يعرف الذكاء الأخلاقي بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ في مختلف المواقف الانفعالية مع القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالفائدة على الشخص نفسه والأشخاص المحيطين به (Coles, 1998).

كما يعرف بأنه قدرة الفرد على فهم الصواب والخطأ مع وجود قناعات أخلاقيه لديه تمكنه من التصرف بطريقه صحيحة، على أساس وجود سبعة فضائل أخلاقيه وهي التعاطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة، الشفقة (Borba, 2000).

ويتفق (حسين، ٢٠٠٣) مع التعريف السابق ويعرفه بأنه القدرة على فهم الصواب من الخطأ، متضمناً القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض الأفعال القاسية، والسيطرة على الدوافع ةالإنصات إلى جميع الأصوات.

وكذلك يعرف بأنه هو مجموعة القدرات الموجهة نحو فعل الخير حيث يقوم الفرد بتوجيه قدراته العقلية المتعددة للقيام بما هو صواب (Lennick& Kiel, 2007)

ويؤكد (Moghadas& Khaleghi, 2013) على ما سبق ويعرفون الذكاء الأخلاقي بأنه بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، على أساس المبادئ العالمية.

ويضيف كل من (Nobahar; Nobahar, 2013) على التعريف السابق أن الذكاء الأخلاقي يؤكد على الحق في الاختيار والتصرف بشكل اخلاقي

وترى محمد (٢٠١٢) أن الذكاء الأخلاقي هو مكون فرضي يعبر عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، يرتبط بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده، ينمو بالتدريب المبكر ويتأثر بالقدوة ويحتاج إلية الفرد لمواجهة مواقف الحياة اليومية في التفريق بين االصواب والخطأ والحلال والحرام بدون الحاجة إلى المتابعة والمراقبة الخارجية مما يبعث لديه الشعور بالرضا والثقة بالنفس ويؤثر في صحته النفسية والاجتماعية وحول الذكاء الأخلاقي كقدرة عقلية فقد عرفه (Schulaka, 2013) بأنه القدرة العقلية اللازمة لتحديد كيفيه تطبيق المبادئ الأخلاقية العالمية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف، على أن تشكل هذه المبادئ النزاهة والمسؤولية والرحمة والمغفرة بغض النظر عن أي انتماء ديني أو عرقي

بالنظر إلى التعريفات السابقة وجد الباحث أنها لا تخرج عما أتت به (Borba) في نظريتها للذكاء الأخلاقي لذلك فقد تبنى الباحث تعريفها للذكاء الأخلاقي لأنه مبني على أساس نظري قوى وتم دراسته والتأكد من صحة ما أتت به.

نظرية الذكاء الأخلاقي:

نشأت نظرية الذكاء الأخلاقي على يد عالمة النفس الأمريكية (Michele Borba) التي لاحظت من خلال عملها ارتفاع معدل الجرائم المروعة وانتشار العنف بين الشباب والأطفال وزيادة الاحتيال، وعدم الاحترام بين الأفراد وبعضهم البعض مما دفعها إلى طرح منظور جديد تناول الجوانب الأخلاقية اللازمة للمجتمع واطلقت عليه مصطلح الذكاء الأخلاقي والشخصية المتماسكة ورأت أن هناك سبعة فضائل جوهرية تشكل في مجموعها خطة كاملة لبناء الذكاء الأخلاقي، كما رأت أن هذه الفضائل هي كل ما يحتاجه الفرد كي يقوم بما هو صواب وخطأ ويقاوم أي ضغوط قد يتعرض لها الفرد.

وترى (Borba, 2001) أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ مع وجود قناعات أخلاقية لدى الفرد تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاكه سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتياً وهذه الفضائل هي:

١- **التعاطف** (Empathy): هو قدرة الفرد على التماثل والشعور باهتمامات الآخرين ويتضمن الحساسية تجاه الآخرين ومساعدتهم إذا أصابهم ضرر، وإدراك أثر الألم العاطفي على الآخرين وعدم معاملتهم بقسوة، ويعد التعاطف الأساس في الذكاء الأخلاقي، ويساعد التعاطف على كبح قسوة الأنسان والحفاظ على تحضره، كما أنه ضروري لأداء الأعمال رفيعة المستوى متي

كانت هذه الأعمال تتطلب التركيز على التفاعل مع الآخرين (الخفاف، ٢٠٠٩).

٢- **الضمير (Conscience)**: هو القدره الداخلية التي من خلالها يمكن للفرد إصدار الأحكام الأخلاقية الصائبة في القضايا الأخلاقية، كما أنه يساعد الفرد على إصدار الأحكام المختلفة مثل الحلال والحرام والصواب والخطأ وذلك في نطاق إمكانات الأنسان (Borba, 2001).

ويعرفه (عبد الرحمن، الخفاف، ٢٠١٤) بأنه ذلك المخزون الداخلي لدى الفرد والذي يمكنه من تمييز التفكير الصحيح من الخطأ، ويتمثل الضمير في مجموعة المثل والقيم العليا المتوافرة في البناء المعرفي للفرد، والذي اكتسبه نتيجة عوامل التنشئة الاجتماعية، وتساعد صحوة الضمير على إبقاء الفرد دائماً في حالة تقييم وضبط لأفعاله وسلوكياته.

٣- **ضبط الذات (Self- Control)**: هو قدرة الإنسان على مقاومة الإغراءات المختلفة وتأخير الإشباع مما يؤدي إلى تدعيم التحكم الذاتي لديه (Berkowitz & Grech, 2002)

ويساعد ضبط الذات الأفراد على تنظيم سلوكهم بحيث يرونه صحيحاً في اذهانهم، كما يساعد على تنمية قوة الإرادة التي تساعد على وقف الأفعال الضارة بشكل مؤقت عن طريق التفكير في العواقب المترتبة عليها (Borba, 2001)

٤- **الاحترام (Respect)**: يقصد بالاحترام معاملة الآخرين بالطريقة التي تحب أن تعامل بها، وأن تحب لهم ما تحب لنفسك، ويتميز الأشخاص المحترمون بأنهم

أكثر اهتماماً بحقوق الآخرين، والتفكير فيهم بطريقة أكثر إيجابية، ويعد الاحترام حجز الزاوية للوقاية من العنف والظلم والكراهية (Boba, 2001)

كما يعرف بأنه إظهار مشاعر الإكبار والتقدير لدى الأشخاص الذين يستحقون هذه المشاعر، وقد يتوجه الفرد بهذه المشاعر نحو نفسه وفي هذه الحالة تصبح جزء من مفهوم الفرد عن نفسه (جابر وكفافي، ١٩٩٥: ٢٦١)

٥- **العطف (Kindness)**: هو الاهتمام بسعادة ومشاعر الأخرين وتفهمه لحاجاتهم والاهتمام بها والعمل على تلبية المستطاع منها مما يعد مؤشراً على توافر سلوك العطف لدى الفرد، كما يتميز العطف بأنه السمة التي تبين للآخرين مدى اهتمامنا براحتهم ومشاعرهم (Borba, 2001)

هو شعور مركب من الرحمة والرعاية والرفق، وهو شعور رقيق تجاه الآخرين يدعو إلى الرفق بهم ومساعدتهم (المهدي، ٢٠٠٢)

٦- **التسامح (Tolerance)**: ترى (Borba, 2001) أن التسامح هو فضيلة أخلاقية تساعد الأفراد على احترام بعضهم البعض بغض النظر عن الفروق سواء كانت عرقية أو اجتماعية أو دينية، بمعنى أنه يعني باحترام الفروق بين الناس، ويرسخ التسامح مبدأ أن كل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب واحترام بغض النظر عن الفروق بينهم،

وتوضح (Borba, 2003) ان للتسامح مظهرين هما:

- احترام كرامة الإنسان وحقه في صنع قراراته الأخلاقية بحيث لا تتجاوز على حقوق الآخرين
- تقديم الحالة الإنسانية وإدراك الصفات الإيجابية واحترام الأفراد لبعضهم البعض

٧- **العدل Fairness))**:هو معاملة الآخرين بطرقة عادلة وغير متحيزة مع وجود تفتح ذهني، ويتصف الأشخاص الذين يتمتعون بالعدالة بأنهم ذوي عقلية متفتحة، منصفين لأنفسهم ولغيرهم مبادرون بأخذ الدور والمشاركة الفعالة، والاستماع بانفتاح إلى كافة الأطراف قبل إصدار الأحكام عليهم، كما أنهم يكونوا أكثر تسامحاُ وتحضراً وفهماً، كما أنهم يعملون بصورة عادلة حتى في غياب الإشراف الخارجي (Borba, 2001; Borba, 2003)

ثالثاً: الذكاء الروحي

يعد الذكاء الروحي أطروحة القرن الحادي والعشرين الذي ساهم في فض الإشكالية بين مدارس علم النفس المختلفة بدءاً من مدرسة التحليل النفسي وانتهاءاً بالمدرسة المعرفية، حيث ينصف الإنسان ويسعى لتحقيق الكمال الإنساني ووحدته النظرية من حيث كونه يتكون من جسد وعقل ونفس ورح، وتتفاعل هذه المكونات بشكل متناغم، مما دعا (Eric From) إلى الدعوة للاهتمام بالجانب الروحي وقال مقولته المشهورة - لم يعن علماء النفس المحدثون بدراسة النواحي الروحيه من الإنسان وما ينبعث منها من حاجات إنسانية نبيلة وسامية- والتي دعت علماء النفس بشكل صريح إلى الاهتمام بالجانب الروحي في الانسان (أرنوط، ٢٠٠٧).

وباطلاع الباحث على مفهوم الذكاء الروحي وجد أن هناك اختلاف واضح بينها يرجع إلى اختلاف المنطلقات النظرية للمهتمين بدراسته فيعرفه (Noble, 2000) أنه قدرة بشرية فطرية مثلها مثل أي قدرة أو موهبة تكون مضمنه لدى الأفراد في كافة الجوانب وبدرجات مختلفة، ويتفق هذا مع تعريف (الضبع، ٢٠١٢) والذي ينظر إلى الذكاء الروحي باعتباره قدرة فطرية يولد بها الانسان تنمو وتزداد

مع التقدم في العمر وتعكس مدى قدرته على الوعي بذاته والتسامي بها والتوجه نحو الآخرين والتأمل في الكون والطبيعة والتعامل بشكل إيجابي مع الظروف الضاغطة، وتؤكد (الغداني، ٢٠١١) على اعتبار الذكاء الروحي عبارة عن قدرة فطريه فتعرفه بأنه القدرة الفطرية التي يمتلكها الفرد والتي تساعده على صحوة الضمير والدخول في حالات من السمو في التفكير وذلك لمواجهة وإدارة الأحداث التي يواجهها والتحكم في أموره وعلاقاته مع ربه والآخرين وتنظيمها والتوافق مع كل من حوله (الغداني، ٢٠١١: ٩)

ومن جانب آخر تعرف (Vaughan, 2002) الذكاء الروحي بأنه الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد، ومزاجه العام وعلاقته بالوجود في الحياة، كما أنه يتضمن القابلية للفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، مع التبصر بعملية الشعور، كما أنه يفتح القلب وينير العقل، ويمكن الانسان من التمييز بين الواقع والخيال، وذلك تحت الضغوط المختلفة، ويتفق (Dincer, 2007) على أن الذكاء الروحي عبارة عن طريقة للتفكير يستخدمها الفرد في التعبير عن أشواقه ورؤيته وقيمه، ويستخدمها في تقييم الحوار بين العاطفة والعقل وذلك بهدف تحقيق التكامل الداخلي وسد الفجوات بينه وبين الآخرين

من وجهة نظر أخري فقد عرفته (Levin, 2000) بأنه الذكاء الذي يظهره الفرد بالطريقة التي تؤدي إلى سيادة الروح التكاملية في الحياة اليومية، ويؤكد (Wolman, 2001) على هذا التعريف حيث يعرفه بأنه قدرة الفرد على توجيه الأسئلة الجوهرية التي تتعلق بمعنى الحياة والخبرة التي تصله بالعالم الخارجي، كذلك تعرفه (Nasel, 2004: 42) بأنه قدرات الفرد وامكاناته الروحيه التي تمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية وإيجاد الحلول المناسبة لها مما يجعله أكثر ثقه واحساساً بمعنى الحياة

أما (Emmons, 2000) فيرى أن الذكاء الروحي عبارة عن مجموعة من القدرات والاستعدادت التي تمكن الفرد من حل المشكلات وتحقيق أهدافهم في الحياة اليومية، كما يتصف الأفراد ذوي الذكاء الروحي بالقدرة على التسامي، مع قدرة على الدخول في حالات عالية من الوعي الروحي، واستثمار الأنشطة اليومية والإحساس بكل ماهو مقدس، مع القدرة على استخدام المصادر الروحية في مواجهة المشكلات اليومية مع تمتع أصحاب الذكاء الروحي بعدد من الفضائل المتمثلة في التسامح والاعتراف بالجميل والتواضع والرحمة، وتؤكد (Wigglesworth, 2004) على أن الذكاء الروحي هو قدرة الفرد على التصرف بحكمة في المواقف المختلفة مع محافظته على اتزانه وسلامته الداخلية والخارجية وكذلك يعرفه (Sisk, 2008) بأنه القدرة على استخدام الحواس المتعددة التي تتضمن التأمل والتخيل والتصور، وذلك من أجل إخراج معارف الفرد الداخلية، وإمكاناته الذاتية وتوظيفها في ايجاد الحلول الفعالة للمشكلات المحيطه به.

ويرى (Amram& Dryer, 2008) أن الذكاء الروحي هو قدرة الفرد على تطبيق واستخدام وتجسيد الإمكانات والمصادر والخصائص الروحية والتي تزيد فعاليته في الحياة وتعزز رفاهيته النفسية وتحسين أداء مهامه اليومية ويعرف بأنه الطريقة المثلي لتحقيق الأهداف والغايات، كما أنه الموجه لتحديد الاختيارات الصائبة ويعد الوسيلة التي تمكننا من النجاح في الحياة، ورؤية جوانبها بصورة حكيمة، بالإضافة إلى فهم أعمق للنفس وللآخرين وللاحداث اليومية (الدفتار، ٢٠١١: ٤١)

بالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها اختلفت باختلاف التوجه النظري حيث يعتبر البعض الذكاء الروحي قدرة عقلية فطرية يولد بها الفرد وتختلف من شخص لآخر، وهناك من رأي أن الذكاء الروحي عبارة عن طريقة للتفكير تساعد

الفرد على التحكم في العقل والعواطف وتعمل على توجيهها بشكل سليم، ومن وجهات النظر الأخرى وجد ان هناك تعريفات تبنت الفكر العقائدي وتأثيره على الحياة الانسانية عن طريق طرح الأسئلة التي تدور حول الحياة والخلق، أما وجهة النظر الأخيرة فترى أن الذكاء الروحي عبارة عن وسيلة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف المختلفة مما يساعد على تحقيق السعادة النفسية والتوافق النفسي وكذلك تزيد من قدرة الفرد على تحمل الضغوط المختلفة وتزيد من فرص نجاحة في الحياة، ويرى الباحث أن وجهة النظر الأخيرة هي الأقرب للواقع وهي التي تتفق واهداف دراسته لذلك فقد تبنى تعريف (Amram& Dryer, 2008) وكذلك تبنى نظريته في الذكاء الروحي.

النماذج المفسرة للذكاء الروحي:

هناك العديد من الاطر النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الروحي منها تصور (Walsh& Shapiro, 2006 ; Amram& Dryer, 2007; David& King, Noble, 2000 2008؛) وسوف يستعرض الباحث تصور (Amram& Dryer, 2007) للذكاء الروحي ويرجع ذلك لخضوع هذا النموذج للعديد من الدراسات والبحوث والتي أكدت على قدرة هذا النموذج على وضع تصور جيد لمكونات الذكاء الروحي ومن هذه الدراسات دراسة (أرنوط، ٢٠٠٧) والتي تبنت مقياس (Amram& Dryer) للذكاء الروحي وعلاقته بعوامل الشخصية الكبرى، وكذلك دراسة (أرنوط، ٢٠٠٨) والتي تبنت المقياس نفسه وعلاقته بجوده الحياة، وفي التراث الأجنبي قام(Amram& Dryer ٢٠٠٨)،بدراسة هدفت تطوير وفحص الصدق لتمهيدي للذكاء الروحي، كما يتميز النموذج بأنه تم بناؤه من خلال دراسه الخلفية العالمية للذكاء الروحي، واعتمد معدا النموذج على إجراء مقابلة مع (٧١) فرداً من المعالجين النفسيين، ومديري المؤسسات التجارية، وينتمون إلى ديانات

مختلفة (البوذية، المسيحية، الهندوسية، اليهودية، الاسلام) ومن خلال منهج تحليل المقابلة يرى كل من (Amram& Dryer ٢٠٠٧)، أن الذكاء الروحي يتكون من مجموعة من القدرات بلغ عددها (١٨) قدرة تم توزيعها على خمسة أبعاد رئيسية هي:

١- الشعور Consciousness: ويقصد به قدرة الفرد على إثارة الوعي أو تعديله لزيادة الحدس، وكذلك التوفيق بين وجهات النظر المتعددة لزيادة فاعليته في الحياة اليومية وتحقيق السعادة النفسية، ويتكون هذا البعد من مجموعة من القدرات الفرعية وهي

- الحدس: ويقصد به المعرفة الفطرية والتي تأتي بشكل تلقائي أو عفوي
- اليقظة العقلية: ويقصد به إمعان النظر والإصغاء بعمق في الأشياء والبحث عن الأمور المجهولة ودمج الأشياء التي تبدو متضاربة وكذلك البحث عن أرضية مشتركة للتواصل
- التوفيق: ويقصد به العيش والقدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين وذلك من أجل حل المشكلات

٢- النعمة Grace: ويقصد بها قدرة المرء على إظهار السلام الداخلي والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة، وذلك بالاعتماد على الالهام والجمال والاستمتاع باللحظات الراهنة لتعزيز أدواره وسعادته النفسية ويتكون هذا البعد من مجموعة من القدرات الفرعية هي

- الجمال: ويقصد به الارتياح لمزاولة الأعمال التي يحبها الشخص والاستفادة القصوى من كل لحظة في الحياة اليومية، والإحساس بالجمال والتعبير عن النفس بشكل إبداعي.

- الالتزام: ويقصد به الاستبصار بحقيقة الذات والالتزام بالمبادئ والأخلاق التي تتماشى فيها الأفعال مع السنن الكونية، ولا يمكنالخروج فيها على الاتفاقيات والتوقعات
- الامتنان: ويقصد به تذكر مشاعر الامتنان في الأمور اللإيجابية في الحياة، والشعور بالسعادة والسرور
- الاستمتاع: ويقصد به الاستمتاع بعمل الأشياء الصغيرة في الحياة اليومية ويكون هناك وعي بالحواس الخمس

٣- المعنى Meaning: ويقصد به قدرة الفرد على ربط الأفعال والأنشطة والخبرات بالقيم مع تكوين تفسيرات تعزز من فاعلية الفرد وسعادته في الحياة حتى في أشد أوقات المحن والمصائب ويتكون هذا البعد من القدرات التالية:

- الغرض: ويقصد به ربط الأهداف والأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد لزيادة فاعليته وسعادته
- الخدمة: ويقصد به أداء العمل بإخلاص مع تقديم الخدمة للآخرين والذي من خلاله يشعر الفرد بالتقدم في مهنته والحصول على مكافآت.

٤- السمو Transcendence: ويقصد به قدرة الفرد في التفوق على ذاته والاندماج والانخراط والتآلف مع الآخرين، بالصورة التي تزيد من فاعليته وتحقيق سعادته النفسية ويتكون هذا البعد من القدرات التالية:

- علو الذات: ويقصد به ارتفاع الوعي الذاتي لدى الفرد في حياته، والسعي لدمج وتكامل الأشياء وتعزيزها والعمل على توسيع مدارك الآخرين
- الكمال: ويقصد به السعي إلى التفوق وتحقيق الأهداف والطموحات من خلال الخبرات والمعلومات التي يكتسبها الفرد في حياته

- الممارسة: ويقصد بها قيام الفرد بالعبادات وتقوية علاقته بالله والتفكر في حكمته وعظمته
- الترابطية: ويقصد بها السعي إلى اكتساب الخبرات والمعلومات من خلال القصص والاستفادة منها لمواجهة التحديات اليومية

٥- الحقيقة Truth: ويقصد بها قدرة الفرد على التعايش في سلام حقيقي وذلك بالطرق التي تعزز من فاعليته في الحياة اليومية، وتحقق له السعادة والرفاهه النفسية، ويتكون هذا البعد من القدرات التالية

- الرزانة: ويقصد بها ميل الفرد للتفكير في المستقبل وتقبل الذات والإيمان والثقة بالنفس من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف
- أسلوب التعامل: ويقصد به كيفية استخدام الفرد للأساليب المناسبة للتعامل مع الآخرين
- الثقة: ويقصد بها ثقة الفرد بنفسه واستخدام الطرق المناسبة لمعرفة الحقائق
- فهم الذات:ويقصد به قدرة الفرد على فهم مشاعره وتقبلها والتعامل مع الأحداث والمواقف بطريقة صحيحة.
- حضور الذهن: ويقصد به قدرة الفرد على الضبط الانفعالي والتركيز في مواجهة الأحداث والمواقف والتعبير عن المشاعر الداخلية بروية واتزان.

الذكاء الروحي وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى

هناك وجهات نظر متباينة حول وضع الذكاء الروحي بالنسبة للذكاء الانفعالي فهناك وجهات نظر ترى أن الذكاء الانفعالي يمهد للذكاء الروحي، حيث يرى (Edwards, 1999) أن الذكاء الوجداني يمهد لوجود الذكاء الروحي حيث يستخدم الذكاء الوجداني استعدادتنا الروحية لنصبح على وعي باحساساتنا ومشاعرنا، ثم يأتي الذكاء الروحي ليركز على وجود السلام الداخلي

لدينا؛ وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن هناك فروقاً واضحة بين كل من الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي فيشير كل من (Zohar & Marshal, 2000) إلى أن الذكاء الانفعالي مبني على الانفعالات الذاتية للفرد والتي تمكنه من التصرف الملائم في المواقف المختلفة، بينما الذكاء الروحي يعتمد على طرح أسئلة حول المعنى أو القيم لذلك فهو يعد الطريقة المثلى لإدارة عقل الانسان بشكل فعال ويرجع ذلك إلى أن الشخص الذي يمتلك مستوى عال من الذكاء الروحي يستطيع التحكم بانفعالاته بشكل جيد مما يساعده على تحديد رغبته في تمثيل المواقف المختلفة، ويؤكد (Ayranci, 2011) على هذه الفروق حيث يرى الذكاء الوجداني له أهداف واضحة وثابتة ويعتمد على الانفعالات وعلى إدارة العواطف لتحقيق الأهداف، بينما يركز الذكاء الروحي على الشعور أكثر من إنجاز المهام ويعتمد على العمليات الانفعالية من أجل هدف واحد وهو الشعور بالكون.

وهناك تصور آخر وضعته (Wigglesworth, 2004) يوضح العلاقة بين الذكاء الروحي وغيره من أنواع الذكاء حيث ترى ان الانسان في مرحلة الطفولة ينصب تركيزه على الذكاء الجسدي أو الذكاء المادي Physical Intelligence (PQ)، ويلي ذلك يبدأ الاهتمام بالقدرات اللغوية والرياضية وغيرها من القدرات العقلية فيما يسمى (IQ)، ومع تطور النمو ويبدأ الانسان في ممارسة مهاراته الاجتماعية المختلفة يظهر ما يسمى الذكاء الوجداني (EQ)، الذي يحتاج دائماً إلى تدعيم وتنمية من خلال العلاقات العامة وعلاقات العمل، أما الذكاء الروحي (SQ) فيظهر عندما يبدأ الشخص في البحث عن المعاني والتساؤل عن الوجود.

وترى (Wigglesworth, 2004) ان هناك علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الروحي والوجداني حيث ان الفرد يحتاج إلى بعض الاسس المرتبطة

بالذكاء الوجداني من أجل بداية صحيحة للنمو الروحي، حيث ترى أن التعاطف والوعي بالذات لهما أهمية كبيرة في ترسيخ النمو الروحي، كما ترى أنه عندما يبدأ النمو الروحي في الظهور يصبح الفرد في حاجة إلى تقوية مهارات الذكاء الوجداني

الفرق بين الذكاء الروحي والتقليدي

يرى (Nasel, 2004) أن هناك فروقاً جوهرية بين الذكاء التقليدي والروحي، فالذكاء التقليد محدود، كما أنه لفظي ويميز بين الأفراد، ويعتمد في قياسه على النواحي الكمية، ويركز على النواحي الدنيوية؛ أما الذكاء الروحي فهو ذكاء مطلق، يعتمد على الرمزية، ويوحد بين الأفراد، ويعتمد في قياسه على النواحي الكيفية ويركز على النواحي الروحية.

العلاقة بين الذكاء الروحي والتدين

تباينت آراء الباحثين عن حقيقة ارتباط الذكاء الروحي بمدى تدين الفرد فهناك من يرى أنهما مفهومان مختلفان عن بعضهما البعض حيث يرى (بوزان، ٢٠٠٥) أن امتلاك الفرد للذكاء الروحي يجعله أكثر ادراكاً للصورة الكاملة له ولمكانته في الكون، لكنها في نفس الوقت لا تعبر عن مستوى تدينه، ويتفق معه في هذا الرأي (Simpkins, 2002) الذي يرى أن الذكاء الروحي يمكن ملاحظته من خلال احترام الصدق والتعاون البناء والتعاطف وشعور الفرد أنه عضو في فريق متكامل، ومدى قدرته على الاندماج في الكون، والاحساس بالراحة عندما يكون الفرد مع من يحب وهذه الصفات ليس لها علاقة بالتدين، كذلك يتفق (أحمد، ٢٠٠٧: ١٣) مع هذا الرأي حيث يرى أن الدين بناء مؤسسي يضم مجموعة من الأفرد يعتنقون مجموعة من العقائد ويمارسون طقوساً تتعلق بقضايا واتجاهات روحانية، كما يرى أن كثيراً من الناس يمكن أن يكونوا روحانيين

دون أن يكونوا متدينين أو حتى معتنقين لأي ديانة، ومن الممكن أن يكون الشخص متديناً وليس روحانياً، حيث أن هناك الكثير من المنتمين للأديان وملتزمين بأداء مشاعرها ولكن أخلاقهم ومعاييرهم وإخلاصهم في ممارسة تعاليم ومبادئ دينهم لا تتسق وعقائدهم الظاهرية.

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن الذكاء الروحي لابد وأن يرتبط بدين معين، وذلك لأنه يتعلق في المقام الأول بكون الروحانية نوعاً من أنواع الذكاء، والروحانية بطبيعتها لا تأتي من فراغ، وإنما تنبعث من وجود وازع ديني لدى الفرد بوجود خالق ومدبر ورقين لهذا الكون، وهذا الوازع لابد أن يكون مبعثه ديناً وعقيدة تؤمن بوجود الإله الخالق والرقيب (الدفتار، ٢٠١١)

أما وجهة النظر الثالثة فترى أن العلاقة بين الذكاء الروحي والتدين علاقة تبادلية، فالذكاء الروحي يقود إلى التدين لأن الشعور بالسلام الداخلي وشعور الشفقة والرحمة يجعلان الفرد أقرب إلى التدين والاتصال بالخالق سبحانه وتعالى، كما أن التدين ينمي ذكاء الفرد الروحي، جيث أن من متطلبات التدين التأمل في مخلوقات الله عز وجل والشعور بالآخرين (الصبحية، ٢٠١٤)

ويميل الباحث إلى وجهة النظر التي ترى أن الذكاء الروحي لابد وأن يرتبط بدين معين وخصوصاً الأديان السماوية حيث نجد أن الدين الاسلامي على سبيل المثال غني بالعديد من القيم الروحية التي إذا التزمنا بها لأصبح كل مسلمي العالم يتمتعون بأكبر قدر من الذكاء الروحي.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين

في عام ٢٠٠١ قام كلا منFord &Trotman بدراسة هدفت التعرف على خصائص وكفايات معلمو الطلبة الموهوبين، وتم التركيز في هذه الدراسة على الخصائص التي يتم تجاهلها وتعتبر في نفس الوقت خصائص مهمة وضرورية للتعامل مع الطلبة الموهوبين، وتركز هذه الخصائص على المعارف الثقافية والفلسفات والمهارات، وتوصلت اهم النتائج إلى ضرورة توفر كفايات المرونة والالمام الثقافي المتعدد للمعلم، وكذلك التعامل الإيجابي مع الطلبة، واوصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على كفايات معلم الطالب الموهوب وإكسابه المهارات اللازمة في توجيه سلوك وقدرات الطلبة بشكل فعال، مع ضرورة تطوير برامج تدريبية في الجوانب الثقافية واللغوية للمعلمين والتي تساعدهم على أداء مهامهم بفاعلية.

كذلك قام Chan في عام ٢٠٠١ بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص وكفايات معلمي الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلمي هونج كونج، وذلك باستطلاع رأي خمسون معلما حول أهم (٢٥) صفه تميز معلم الموهوبين و(١٤) كفاية من الكفايات اللازمة لهؤلاء المعلمين، وتوصلت اهم النتائج إلى ضرورة الاهتمام بتطوير الخصائص النفسية والمهنية والشخصية التي تؤدي إلى التدريس الفعال في برامج إعداد المعلمين

في عام ٢٠٠٣ قام Milleze بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص معلمي الطلاب الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) معلما ومعلمه و ١٢٤٧ طالب وطالبة من الموهوبين طبق عليهم قائمة ميرز بريغر التي تقيس الصفات الشخصية كما يراها الشخص عن ذاته، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من الخصائص تميز المعلمين الفعالين منها الانفتاح على

الثقافات المختلفة والمرونة العقلية كما يتميزون بالقدرة على التحليل المنطقي والموضوعي

وفي عام ٢٠٠٤ قام Thompson, et al بدراسة هدفت التعرف على الخصائص التي يجب على المعلم امتلاكها وذلك عن طريق فحص استجابات طلبة الجامعة الخاصة بمعرفة الخصائص المفضلة لدى المعلمين الذين يدرسون لهم وتوصلت أهم النتائج إلى وجود (١٢) سمه مشتركة اتفق عليها جميع افراد العينة وهي العدل، الاتجاه الإيجابي، الإعداد والتحضير، العلاقات الشخصية، حس الدعابة، الإبداع، تقبل الأخطاء، التسامح، الاحترام، التوقعات العالية، العاطفة، الانتماء، ويلاحظ أن هذه الخصائص متصلة بموضوع الاهتمام والرعاية التي يتلقاها الطلاب بصفة أكاديمية أو شخصية.

وحول تصورات وتفضيلات الطلاب لخصائص المعلمين قام Açıkgöz في عام (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات وتفضيلات الطلاب لخصائص المعلمين في تركيا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في تفضيلات الخصائص ترجع لعامل النوع، حيث كانت الطالبات أكثر حساسية للجوانب الشخصية لمعلميهم، بينما أهتم الذكور بمعارف المعلمين، وسعة اطلاعهم وأخلاقهم، وصفاتهم اللطيفة، وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدد من الصفات المكروهة للمعلمين منها التحيز في التعامل، العبوس الدائم، استخدام الأساليب المملة، القسوة في التعامل، عدم الاهتمام بالمظهر الشخصي، وعلى النقيض فمن ابرز الصفات المفضلة للطلاب هي العدل والمساواة، الرحمة والود واللطف والمرح والهدوء والصداقة، وحسن الاستماع والتشويق في عرض الدروس، والحرص على إيجاد بيئة صفية خصبة

وفي دراسة عبر ثقافية قامت Vialle في عام (٢٠٠٥) بدراسة حول أهم الخصائص والسمات المرغوبة في معلم الموهوبين وذلك من وجهة نظر الطلاب،

ولتحقيق الهدف قامت بتطبيق استبانة مفتوحة، ومقياس خصائص وسمات المعلم المفضلة للطلاب من إعداد (Krumboltz& Farquhar, 1957) وذلك على عينة قوامها (٣٨٧) طالب وطالبة من استراليا، (١٤٢) طالب وطالبة من النمسا، (٣٢٨) طالب وطالبة من أمريكا، وتوصلت أهم النتائج إلى تماثل وتطابق استجابات الطلاب بشكل عام وخاصة فيما يتصل بالخصائص والسمات الشخصية والمعرفية لدى المعلمين ويتضح من ذلك أن الطلاب الموهوبين يفضلون المعلمين الفعالين المتلكين لمجموعة الخصائص والسمات والمهارات الشخصية والقدرات المعرفية جنباً إلى جنب مع الأساليب والمهارات والاستراتيجيات وطرق التدريس الفعال.

وفي مقال كتبه Theresa, 2011 عن الخصائص المشتركة التي تميز المعلمين المتميزين في تخصصاتهم وجد ان من أهم الخصائص سعة الاطلاع والمعرفة، البحث عن الجديد، وضع القواعد للتعامل مع الطلبة، التوقعات العالية منهم والتي تدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم، مساعدة الطلاب على الاستقلالية، القدرة على التواصل، المرونة في التعامل، تبسيط المادة العلمية، المرح واستخدام الوسائل المختلفة لجذب الانتباه، التنويع في أساليب وطرق التدريس، القدرة على تقديم الأنشطة المختلفة التي تزيل الرتابة والملل.

وتؤكد 2012) Johnsen) على ان المعلمين يحتاجون إلى معرفة المعايير المهنية في مجال عملهم لما لها من تأثير إيجابي على الكفاءة المهنية والميدانيه واعتمدت الباحثة على أربع مجموعات من معايير إعداد معلم الموهوبين وهي معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين. مهارات تعليم الموهوبين والمتفوقين، معايير الإعداد المتقدم في الدمج، معايير التدريس المهنية والمحتوى ومعايير البرمجة في تعليم الموهوبين

في عام (٢٠١٢) قام Delisle باستطلاع رأي الكتروني حول الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة وقد ركز هذا الاستطلاع على مدى الاحتياج للكفايات المهنية ومدى تواجدها أو عدم تواجدها، وتوصلت النتائج إلى أهمية إعداد معلمي الموهوبين مع ضرورة إلمام المعلم بسمات الموهوبين وطرق التدريس التي تلائمهم والوسائل التعليمية التي تستخدم معهم وكذلك أساليب التقويم

ثانياً: دراسات تناولت الذكاء الأخلاقي والمعلم

في عام ٢٠٠٨ قام Gerjolj بدراسه هدفت إلى تنمية المبادئ الأخلاقية لدى المعلمين من خلال تعزيز القيم والمبادئ الأخلاقية وأسفرت نتائج الدراسه عن تأثير الذكاء الأخلاقي على القيادة ونشاطهم داخل البيئة التعليمية، ومن النتائج التي توصلت اليها وجود علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على مواجهة تحديات العصر

وحول الأحكام الأخلاقية اللازمة للمعلم فقد قامت Johnson بدراسة حول تطوير المعلمين المرشحين للعمل في المدارس وتدريبهم على جعل الأحكام الأخلاقية هي الأساس لحل المشكلات التي قد تواجههم في الفصول الدراسية وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها عدم وجود علاقة بين التقييمات الكمية والتقييمات الكيفية حول اداء المعلمين في الفصول الدراسية، مما يشير إلى وجود قصور واضح في لدى المعلمين في الأحكام الأخلاقية، وتوصي الدراسة بضرورة وضع برامج لتنمية هذه الأحكام

وفي دراسة نظرية قام بها Sanger في عام (٢٠٠٨) حول الاحتياجات اللازمة لإعداد معلمين ذوي طبيعة أخلاقية، حيث وجد أن برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية لا تعكس المتعقدات الأخلاقية في مناهجها الدراسية، ويرجع

هذا إلى وجود حالة من عدم الفهم الكامل للطبيعة الأخلاقية في عملية التدريس في الفصول الدراسية، الذي يعد بمثابة الأساس لبناء برامج تعليمية جيدة

وفي دراسة طولية قام بها Sanger (2008) حول نمو القيم الأخلاقية المتمثلة في (الرقة، الصراحة، الكرامة، المسؤولية، الإيثار) وذلك لدى طلاب الجامعات التربوية وكذلك معلمي التكنولوجيا خلال الفترة الزمنية من (١٩٩٩-٢٠٠٨)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ان الصراحة كانت اكثر القيم الأخلاقية شيوعا وانتشارا لدى المعلمين، يليها الرقة والمسؤولية، بينما كان الإيثار أقل القيم الأخلاقية انتشاراً، كما توصلت النتائج إلى أهمية دور الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية أكثر من المدرسة، مما دعي الباحث إلى التوصية بضرورة تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة وذلك حتى يكسبوها لطلابهم في المراحل التعليمية المختلفة

وفي عام ٢٠١٣ قام GÖKÇE بدراسة هدفت التعرف على الوعي والتوجيه الأخلاقي لدى المعلمين الأتراك، مع تحديد طرق التقييم الاخلاقي المتعلقة بالقيم الفلسفية مثل العدالة، المنفعة، الأنانية، النسبية، وقد أجري استطلاع على ١١٧ معلم شاركوا طوعاً في الاستطلاع، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ارتفاع الوعي الاخلاقي للمعلمين بشكل عام، كما توصلت إلى ان القيم الفلسفية تؤثر على التقييم الأخلاقي للمشاركين، كما توصلت إلى أن العدالة لها التأثير الأقوى على المنطق الأخلاقي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالنمو الأخلاقي عن إعداد المعلمين

ثالثاً: دراسات تناولت الذكاء الروحي لدى المعلمين

في عام (٢٠٠٨) قام Long بدراسة تناولت كل من الرفاهة النفسية والروحانية لدى المعلمين، واسهامها في تيسير النمو الروحي للتلاميذ، وللتحقق من

ذلك قام ببناء نموذج شامل للتعليم يتضمن البعد الروحي، بحيث يعتمد هذا النموذج على السرد القصصي عن حالات بعض المرضى وكيفية إعادة التأهيل لهم بجانب إطلاعهم على بعض الجراحات التي تتم وسرد كيفية نجاحها، وقد تم تسليط الضوء في هذه الدراسة إلى ضرورة استكشاف المعلمين للجوانب الروحية التي يتمتعون بها وكيفية توصيلها إلى التلاميذ، وفي النهاية قدمت الدراسة عدة مقترحات بشان سرد قصص أخرى لتعزيز خبرات التعلم الروحية في الفصول الدراسية

وحول رعاية الجوانب الروحانية فقد قام Haskins في عام (٢٠٠٩) بدراسة تناولت استكشاف الجوانب الروحانية داخل الفصول الدراسية من خلال أنشطة الكتابة وقد ركز على جوانب التأمل والاستماع والحدس بصفتها جوانب روحانيه، وقد أكدت الدراسة على ضرورة مساعدة التلاميذ في مراحل تعلمهم الأولية على تنمية الجوانب الروحانية وذلك من خلال الحب والامتنان، كذلك تدريبهم على التأمل والرحمة ومحاولة جعل هذه الصفات متأصلة لدى التلاميذ، وأوصت الدراسة بضرورة التخلي عن الأشكال التقليدية للتعليم التي تؤدي إلى تثبيط الطلاب، كذلك ايضا على المعلم أن يجعل الفصل واحة غناء تحتوي على الأنشطة والأفكار والمعطيات التي تعمل على تنمية وإشباع الجوانب الروحية لدى التلاميذ.

وفي عام ٢٠١٢ قام Yahyazadeh& Lotfi بدراسه هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين في المدارس الثانوية بإيران، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الذكاء الروحي للمعلمين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي وذلك في اتجاه حملة الماجستير

واتفقت مع نتائج الدراسة السابقة دراسة Khorshidi&Ebaadi والتي أجريت في عام (٢٠١٢) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى العاملين بجامعة طهران وذلك في ضوء متغير المستوى الدراسي والنوع، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الروحي وبين الرضا الوظيفي للعاملين، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الروحي

أما بالنسبة لطرق تنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب فقد قام ÜSTTEN في عام (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقييم آراء الطلاب والمعلمين حول طرق تنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على طلاب الصف العاشر حول المهارات التي يمكن استخدامها من قبل المعلمين لتنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب، وذلك للوقوف على سلوكيات المعلمين داخل الصفوف الدراسية وتوصلت نتائج الدراسة ان هناك فروق دالة بين قدرات المعلمين الفعلية وبين رأي الطلاب حول هذه القدرات، واوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية توصيل الجوانب الروحية التي يقدمونها لطلابهم

وحول دور الممارسات الروحانية لمواجهة وتخفيف الاجهاد الذي يتعرض له المعلم فقد قام كلا من Hartwick&Kang في عام (٢٠١٣) بدراسة حول مشكلة استنزاف المعلم وتأثيرها على جودة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت اهم نتائجها ان الحفاظ على الممارسات الروحية المتمثلة في المحافظة على الصلاة والتأمل، بانتظام يعد وسيلة فعالة للتعامل مع الإجهاد الذي يتعرض له المعلم، وبذلك يحد من استنزافه فعلياً، وتوصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على الجوانب الروحية والإيمانية حتى يتمكن المعلمين من تحقيق الكفايات المهنية المطلوبة.

رابعاً: دراسات تناولت الذكاء الروحي والأخلاقي

في عام ٢٠١٠ قام Preston بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الأخلاق والقيم الروحية وذلك عن طريق دراسه نقديه لمقال نشر للمؤلف John Coe الذي يرى أنه لا توجد علاقه بين التكوين الأخلاقي للفرد وبين الجوانب الروحية مما قد يدفع البعض إلى إرجاع الاخفاقات الروحية إلى وجود جانب أخلاقي يغني عن الجانب الروحي وهو ما يتنافى مع الحقيقة التي ترى أن التنشئة الأخلاقية تعد جزء لا يتجزأ من التنشئة الروحية، مما يعني انه هناك علاقه ارتباطيه موجبه بين الاخلاق والجوانب الروحانية

وحول مفهوم التربية الروحية والأخلاقية في المدارس فقد قام Lyubimov في عام (٢٠١٠) بكتابة مقال تناول فيه المواقف والتوجهات التي تساعد على تنميه الجوانب الروحية والأخلاقية لدى طلاب المدارس، كما تناول شروط تنميه هذه الجوانب، كما تناول المقال القضايا التي تسبب جدلا في المجال التعليم مثل التعليم الديني وهل يؤثر بالفعل في الجوانب الروحية والاخلاقية وتوصل كاتب المقال في النهاية إلى حقيقه مفادها انه من الضروري تدريب الأطفال والطلاب في مراحل التعليم المختلفة على التربية الروحية والاخلاقية لانها تعد مهمة للمدرسة والمجتمع والدولة وهو ما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع القيم السامية والنهضة الروحية في المجتمع

ونظراً لأهمية كلا من التربية الروحية والاخلاقية لطلاب المدارس فقد ناقشت مقالة لكلا من (Daniliuk, Kondakov&Tishkov 2010) حول مشروع جديد لمعايير الدولة الاتحادية التعليمية في روسيا حيث تم تخصيص الفقرة (٩) من المادة (٦) والتي تنص على ان كلا من مفهوم التنشئة الروحية والأخلاقية يحدد أهداف وغايات التربية لطلاب المدارس، مما يؤدي بدوره إلى تنمية قيم المواطنة لدى

الطلاب، كما تؤدي إلى التنشئة الاجتماعية السليمة، وتتم التنشئة الروحية والأخلاقية من خلال المناهج الدراسية والبرامج التدريبية وكذلك من خلال الدورات التدريبية

وحول ارتباط كلا من التربية الأخلاقية والروحية بالمنهج الدراسي فقد قام Clifford (2013) بدراسة حالة على إحدى المدارس الابتدائية بالريف ومحاولة ربط التنمية الأخلاقية والروحية بالمنهج الدراسي وذلك لإكساب الطلاب عدد من الفضائل، وتم تشجيع التلاميذ على الاستفادة من خبراتهم المختلفة والتأمل في فضائل مثل المسؤولية والموثوقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التنمية الروحية والأخلاقية أدت إلى تنمية بعض الجوانب الاخرى المتمثلة في القدرة على حل المشكلات والنزاعات وكذلك تنمية السلوك التنظيمي، كما أدت إلى تنمية جوانب إيجابية اخرى في الشخصية مثل التعاطف والإيثار، مما يدعونا إلى الاهتمام بدمج القيم الأخلاقية والروحية بالمناهج الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى أن

- كلا من مفهومي الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي مفاهيم متعددة الأبعاد وليست بعداً واحداً بينما الكفايات الشخصية مفهوم أحادي البعد.
- يمكن تدريب وتعليم المعلمين والطلاب على مهارات الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي، كما يمكن انتقال كلا الذكاءان الى الطلاب من خلال تعاملهم مع المعلم
- تنوعت المقاييس المستخدمة في متغيرات الدراسة حيث اعتمدت المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الروحي على التقدير الذاتي، وتباينت المقاييس

المستخدمة لقياس الذكاء الأخلاقي ما بين التقدير الذاتي وما بين المواقف، بينما اعتمدت المقاييس المستخدمة في قياس كفايات المعلمين على تقديرات الآخرين

- تباينت العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة ما بين معلمين وأطباء وتمريض وكذلك ذكور وإناث إلا أنه تم إغفال فئة مهمة من العينات وهي فئة معلمي الموهوبين

- بالرغم من وجود عدد من الدراسات تناولت كلا من الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية في البيئة العربية إلا أنها تعتبر نادرة حيث قام الباحثين بدراسة كل متغير على حدة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى وخصوصا الدراسات التي تناولت الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي، ومع اطلاع الباحث على التراث النظري العالمي والعربي لم يجد في حدود علمه دراسة واحدة تناولت هذه المتغيرات مجتمعه مما يأمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية جديدة

- يامل الباحث أن تساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في المملكة العربية السعودية في تحديد معايير جديدة لاختيار معلمي الموهوبين وعدم الاعتماد فقط على المعايير الحالية مما يسهم بشكل كبير على تنمية مواهب هؤلاء الطلاب وتوظيفها في جوانب إيجابية وفعاله لأن الموهبة إذا لم توظف بشكل ايجابي تكون آثارها سلبية

فروض الدراسة: في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية، تمت صياغة فروضها فيما يلي:

١- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الاخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الذكاء الاخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

٤- تسهم بعض أبعاد الذكاء الروحى في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

٥- تسهم بعض أبعاد الذكاءالاخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

٦- يسهم كل من الذكاء الروحي والاخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: أعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، نظراً لأن الدراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الطلاب الموهوبين، والتعرف على

إمكانية التنبؤ بالكفايات الشخصية من خلال أبعاد الذكاء الروحي أو أبعاد الذكاء الأخلاقي أو كليهما.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها: تضمنت عينة الدراسة عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٢٠) معلماً، والهدف منها التأكد من مدى صلاحية الأدوات للتطبيق في الدراسة الحالية من حيث مناسبتها لأفراد العينة الأساسية، والتحقق من ثباتها وصدقها، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من جميع معلمي الطلاب الموهوبين في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٥٤) معلم، وقد تم توزيع كل من استبانة الذكاء الروحي واستبانة الذكاء الأخلاقي على جميع أفراد مجتمع الدراسة، كما تم توزيع استبانة الكفايات الشخصية على كل من مديري المدارس التي يعمل بها المعلمون وكذلك على المشرفين الطلابيين في هذه المدارس للوقوف على مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلمين، وبعد استعادة الاستبانات وتدقيقها تم استبعاد عدد (٣) استبانات لكل من الذكاء الروحي والاخلاقي والكفايات الشخصية وذلك لعدم تحقق الشروط العلمية فيها ليستقر العدد على (٥١) استبانة بنسبة (٩٤,٤٤٪) من العدد الكلي للاستبانات الموزعة خضعت للتحليل الاحصائي ويوضح جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة الخاص بالمعلمين حسب متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المؤهل العلمي				المجموع	
	بكالوريوس	النسبة المئوية	ماجستير	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	١٦	٪٣١٫٣٧٢	٤	٪٧٫٨٤٣	٢٠	٪٣٩٫٢١٥
من ٥- ١٠ سنوات	١٠	٪١٩٫٦٠٨	٢	٪٣٫٩٢١	١٢	٪٢٣٫٥٢٩
أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٪٣٥٫٢٩٤	١	٪١٫٩٦٠	١٩	٪٣٧٫٢٥٥
المجموع	٤٤	٪٨٦٫٢٧٤	٧	٪١٣٫٧٢٥	٥١	٪١٠٠

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة أستعان الباحث بالأدوات التالية.

١- مقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين (إعداد الباحث)

صمم هذا المقياس بهدف توفير أداة لقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين بمدينة أبها، بحيث تعكس ملامح الثقافة العربية بشكل عام والثقافة السعودية بشكل خاص، وقد قام الباحث باتباع الخطوات الآتية في بناء المقياس والذي سيتم تطبيقه على (معلمي الموهوبين في المدارس، مديري المدارس التي بها فصول الموهوبين)

أولاً: مراجعة التراث النظري على الصعيدين العربي والأجنبي والمقاييس السابقة التي اهتمت بالتنظير لكفايات معلمي الموهوبين أو قياسها ومنها على سبيل المثال (جروان، ٢٠٠٨)؛ (السليمان، ٢٠٠٦)، (Thompson, et al, 2004)؛

(Milleze, 2003)؛ (Vialle, 2005)؛ (Theresa, 2011)؛ (Johnsen, 2012)؛ (Delisle, 2012).

ثانياً: تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة علم النفس والتربية الخاصة، وكذلك معلمي الموهوبين، ومديري مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، تتضمن سؤلاً مفتوحاً لاستطلاع رأيهم حول أهم خصاص معلم الموهوبين، وقد أسفرت هذه المرحلة عن اقتراح عدد من الكفايات الشخصية لمعلم الطلاب الموهوبين.

ثالثاً: تمت صياغة بنود المقياس وعباراته في ضوء ما أسفر عنه تحليل التراث النظري ونتائج الاستبانة المفتوحة، وقد روعي في صياغة البنود الدقة والوضوح والبعد عن العبارات الموحية والمنفية، وقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته المبدئية (٣١ بنداً).

رابعاً: التحقق من الخصائص السكومترية للمقياس:

الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق منها معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٦)، وكذلك تم حسابة عن طريق التجزئة النصفية – للتحقق من الثبات عبر خلايا المقياس- وبلغ معامل الثبات (٠,٨١)، كما تم حسابه أيضاً عن طريق إعادة التطبيق – لمعرفة الثبات عبر الزمن- بفاصل زمني قدرة شهر وبلغ معامل الثبات بين التطبيقين (٠,٨٩)، ويلاحظ أن جميع هذه القيم دالة عند (٠,٠١)؛ الأمر الذي يؤكد ثبات المقياس.

الصدق: تم التحقق من الصدق عن طريق صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على ثلاثة من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس؛ وثلاثة من معلمي الموهوبين وذلك لإبداء رأيهم بشأن عبارات المقياس، ومدى مناسبتها لقياس الكفايات الشخصية، فضلاً عن سلامة الصياغة، وقد تم الابقاء على العبارات التي حازت على اتفاق

المحكمين، فضلاً عن تعديل صياغة بعض العبارات، كما أسفرت نتائج المحكمين عن حذف بند واحد من بنود المقياس للتكرار، كما تم أيضاً التحقق من الصدق التلازمي للمقياس عن طريق: حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة قوامها (١٢٠معلماً من غير عينة الدراسة الأساسية) على مقياس الكفايات الشخصية ودرجاتهم على قائمة سمات معلمي الموهوبين (عياصرة، اسماعيل، ٢٠١٣) وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق تؤهله للاستخدام في هذه الدراسة،وأخيراً فقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته لنهائية (٣٠ بنداً) يتم الإجابة عليها وفق سلم ثلاثي (متوفرة دائماُ = ٣، متوفرة أحياناً = ٢، غير متوفرة = ١) بحيث يكون الحد الأدني للمقياس (٣٠) درجة وتدل على عدم تمتع المعلم بالكفايات الشخصية، والحد الأعلى للمقياس هو (٩٠) درجة وتدل على تمتع المعلم بالكفايات الشخصية التي تؤهله للعمل مع الموهوبين، وبلغت الدرجةالمحكية التي يجب على المعلم الحصول عليها لتدل على تمتعة بقدر كافي من الكفايات الشخصية (٥٥) درجة وتدل على استجابة المعلم على (٦١٪ من بنود المقياس).

٢- مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث)

تضمن هذا المقياس في صورته النهائية (٧٢) بنداً وفق سلم ثلاثي (تنطبق = ٣، تنطبق أحياناً = ٢، لا تنطبق = ١) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، والعكس بالنسبة للبنود السلبية، وهذه البنود موزعة على مقاييسه الفرعية المتمثلة في (التعاطف = ١٣، العطف = ٩، الضمير = ١٠، ضبط الذات = ١١، الاحترام = ١٢، التسامح = ٨، العدل= ٨ بنود)، وتشير أدنى درجة في هذا المقياس إلى عدم تمتع صاحبها بذكاء اخلاقي وهي (٧٢) درجة، وتشير أعلى درجة وقيمتها (٢١٦) إلى تمتع صاحبها بذكاء اخلاقي جيد، وتشير الدرجة (١٣٠) إلى تمتع صاحبها بقدر

كاف من الذكاء الأخلاقي وهي الدرجة المحكية التي تم الاستناد عليها وتشير إلى استجابة المعلم على (٦٠٪ من بنود المقياس).

ولإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على التراث النظري والبحوث السابقة والمقاييس التي عنيت بقياس الذكاء الأخلاقي مثل: (الناصر، ٢٠٠٩)؛ (Borba, 2000; 2001)؛ (Lennick, Keil, 2005)، (الشمري، ٢٠٠٧)، فضلاً عن تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة علم النفس ومعلمي الموهوبين تضمنت سؤالاً مفتوحاً عن أهم مكونات الذكاء الأخلاقي، وآخر عن أهم سمات الأشخاص الذين يتسمون بالذكاء الأخلاقي؛ تلى ذلك صياغة البنود التي تقيس كل مقياس فرعي من المقاييس السابقة والتي تم تحديدها في ضوء مكونات الذكاء الأخلاقي التي ذكرتها (Borba, 2001) في نظريتها، وقد روعي تنوع الصياغة بين السلب والإيجاب فضلاً عن تحري الدقة اللغوية في الصياغة.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق كل من التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدرة شهر، ومعامل الفا كرونباخ وذلك على عينة استطلاعية بلغت (١٢٠) معلم من غير عينة الدراسة الأساسية، ويوضح جدول (٢) إلى معاملات الثبات الثلاثة.

جدول (٢) قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي (ن= ١٢٠)

مكونات المقياس	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق	معامل الفا كرونباخ
التعاطف	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٩٠
العطف	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٩٢
الضمير	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٩٥
ضبط الذات	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٩٤
الاحترام	٠,٩٣	٠,٨٩	٠,٩٦
التسامح	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٩٤
العدل	٠,٩٣	٠,٩٠	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٩٧	٠,٩٤	٠,٩٨

يتضح من جدول (٢) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٥- ٠,٩٧)؛ بالنسبة لطريقة التجزئة النصفية، وبالنسبة لإعادة التطبيق فقد تراوحت معاملات ثبات المكونات والدرجة الكلية بين (٠,٨٤- ٠,٩٤)؛ أما بالنسبة لمعاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ فقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمكونات الفرعية والدرجة الكلية بين (٠,٩٠- ٠,٩٨) ويلاحظ أن جميع القيم دالة عند (٠,٠١) مما يدل على ثبات واستقرار المقياس.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المحتوى للمقياس وكذلك صدقه الظاهري تم عرضه على ثلاثة من الأساتذه المتخصصين في علم النفس لتقويم المقياس شكلاً ومضموناً من حيث سلامة الصياغة ومدى اتصالها بالمكون الذي تقيسه، فضلاً عن تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً، وتم تعديل المقياس وفقاً لما أوصى به المحكمون.

كما تم حساب صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (١٢٠) معلماً على مفياس الذكاء الأخلاقي المعد من قبل الباحث ودرجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي (الشمري، ٢٠٠٧) – وقد فضل

الباحـث اختيـار هـذا المقيـاس لأنـه تم بنـاؤه في ضـوء نظريـة (Borba) للـذكاء الأخلاقــي- وقـد بلغـت قيمـة معامـل الارتبـاط (٠,٩٢)، وهــي قيمـة دالـة عنـد مستوى(٠,٠١) مما يحملنا على الزعم بصدق المقياس.

كذلك تم التأكد من صدق التكوين (التجانس الداخلي) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة المكون الذي تنتمي اليه لدى أفراد العينة الاستطلاعية البالغة (١٢٠) معلماً ويبين جدول (٣) قيم هذه المعاملات

جدول(٣) معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس وبين الدرجة الكلية للمكون

التعاطف		العطف		الضمير		ضبط الذات		الاحترام		التسامح		العدل	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٢	١	٠,٨٢٦	١	٠,٨٤٣	١	٠,٨٤٨	١	٠,٧٦٤	١	٠,٨٤٦	١	٠,٨٦٠
٢	٠,٦٥٥	٢	٠,٧٣٩	٢	٠,٨٧٠	٢	٠,٨٣٣	٢	٠,٨٢٥	٢	٠,٨٠٨	٢	٠,٨٥٠
٣	٠,٦٩٠	٣	٠,٧٣٤	٣	٠,٩٠٣	٣	٠,٨٠٦	٣	٠,٨٣٥	٣	٠,٨٣١	٣	٠,٨٨١
٤	٠,٧٢٠	٤	٠,٧٨٥	٤	٠,٨٣١	٤	٠,٨٠٤	٤	٠,٧٩٤	٤	٠,٨٤٤	٤	٠,٨٦٢
٥	٠,٧٥١	٥	٠,٧٢٠	٥	٠,٩٠٥	٥	٠,٧٤٨	٥	٠,٨٤٣	٥	٠,٨٦٧	٥	٠,٨٩٥
٦	٠,٥٢٤	٦	٠,٨٤٠	٦	٠,٨٥٩	٦	٠,٧٥٣	٦	٠,٨٠٢	٦	٠,٨٠١	٦	٠,٨٦٦
٧	٠,٨٢٤	٧	٠,٧٥٧	٧	٠,٧٩٣	٧	٠,٧٤٣	٧	٠,٨٧٩	٧	٠,٨٦٩	٧	٠,٨٣٤
٨	٠,٧٩٩	٨	٠,٨٣٥	٨	٠,٨١٢	٨	٠,٧٠٥	٨	٠,٨٧٢	٨	٠,٨٥٢	٨	٠,٨٠٧
٩	٠,٧٤٩	٩	٠,٨٥٨	٩	٠,٧٣٣	٩	٠,٧٨٤	٩	٠,٨٨٣				
١٠	٠,٨٠٢			١٠	٠,٧٢١	١٠	٠,٨٥٧	١٠	٠,٨٠٤				
١١	٠,٧٥٠					١١	٠,٨١٩	١١	٠,٨٠٩				
١٢	٠,٨٢٠							١٢	٠,٨٠٥				
١٣	٠,٤٦٩							١٣	٠,٨١٨				

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمكون الذي ينتمي اليه البند حيث تراوحت بين (.٣٤٢**)، (.٨٢٤** بالنسبة لمكون التعاطف؛ وبين (.٧٢٠**)، (.٨٥٨**) بالنسبة لمكون العطف؛ وبين(.٧٢١**)، (.٩٠٥**) بالنسبة لمكون الضمير؛ أما مكون ضبط الذات فقد تراوحت القيم بين (.٧٠٥**)، (.٨٥٧**)؛ وتراوحت بين (.٧٦٤**)، (.٨٨٣** لمكون الاحترام، وبالنسبة لمكون التسامح

تراوحت بين (.٨٠١**)، (.٨٦٩**، وأخيرا مكن العدل تراوحت قيمه بين(.٨٠٧**)، (.٨٩٥**؛ ويلاحظ أن جميع هذه القيم دالة عند (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس

القدرة التمييزية للمقياس: لحساب قوة تمييز الفقرات تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغة (١٢٠) معلماً، ثم تم تصحيح فقرات المقياس وترتيبها تنازلياً تبعاً للدرجات من اعلى إلى أدنى درجة، وتم تعيين كل من الارباعي الاعلى والارباعي الأدنى وحساب الفروق بينهم عن طريق اختبار(ت)، وأشارت القيم التائية الى وجود فروق بين المجموعتين في اتجاه الارباعي الاعلى مما يدل على القدرة التمييزية لبنود المقياس.

٣- مقياس الذكاء الروحي (إعداد Amram& Dryer, 2008) ترجمة: الشاوي (٢٠١٢)

اعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الروحي الذي أعده (Amram& Dryer, 2008) والذي قام بترجمته وتقنينه على البيئة السعودية (الشاوي، ٢٠١٢)، ويرجع استخدام هذا المقياس إلى تبني الدراسة النظرية التي كتبها كل من (Amram& Dryer, 2008) عن الذكاء الروحي، وفيما يلي عرض للمقياس في صورته الأجنبيه وصورته المترجمه، كما قام الباحث بإعادة صياغة الفقرات بيما يتلائم مع ثقافة العينة المستهدفة، كما تم التحقق من صدقه وثباته مرة أخرى.

أولاً المقياس في صورته الأجنبية: يتكون المقياس من (٨٣) بندا موزعة عشوائياً على خمسة أبعاد أساسية تنقسم إلى (٢٢) بعد فرعي، بعض هغذه البنود موجب، والبعض الآخر سالب، وأمام كل بعد (٦) بدائل اختيارية هي (لا يحث أبداً، يحدث نادراً، يحدث نادرا إلى حد ما، يحدث كثيراً، يحدث كثيراً جداً، يحدث دائماً)، وتأخذ الدرجات من (١: ٦) للعبارات الموجبة أما العبارات السالبة فتأخذ الدرجات العكسية، وأبعاد المقياس في صورته الأجنبية هي:

١- الوعي: يتكون هذا البعد من (١٢) مفردة تشير إلى القدرة على إثارة الوعي أو تعديله، مع زيتدة الحدس والتوفيق بين وجهات نظر مختلفة كمحاولة لزيادة فاعلية الفرد في الحياة اليومية وتحقيق سعادته النفسية، ويتكون هذا البعد من ثلاث أبعاد فرعية هي (الحدس، اليقظة، التوفيق)

٢- النعمة: يتكون هذا البعد من (١٩) مفردة تعكس السلام الداخلي للفرد والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة، معتمداً على الإلهام والجمال والاستمتاع باللحظات الراهنة لزيادة فعالية الفرد في الحياة، حتى يكون أكثر سعادة، ويحقق الرفاهية النفسية، ويتكون هذا البعد من ستة أبعاد فرعية هي (الجمال، الفطنة، الحرية، الامتنان، الالتزام، الاستمتاع)

٣- المعنى: يتكون هذا البعد من (٨) مفردات تشير إلى القدرة على الإحساس بالمعنى، وربط الأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد، وتمييز التفسيرات بطريقة تزيد من فاعلية الفرد وسعادته حتى في أوقات الشدائد والمحن والمخاطر، زيتكون هذا البعد من مكونين هما (الغرض، الخدمة)

٤- التفوق: يتكون هذا البعد من (٢٢) مفردة تشير إلى قدرة الفرد على السمو والتفوق والاندماج والتآلف بطرق تزيد من فعالية الفرد وسعادته النفسية، ويقسم هذا البعد إلى خمس مكونات فرعية هي (علو الذات، الكمال، الممارسة، الترابطية، الروحانية)

٥- الحقيقة: يتكون هذا البعد من (٢٢) مفردة تشير إلى قدرة الفرد على العيش بمحبة وسلام،بما يحقق فاعلية لحياة الفرد اليومية وتحقيق السعادة النفسية له، ويتكون هذا البعد من ست مكونات فرعية هي (الإيثار، الرزانة، التكامل الداخلي، تفتح العقل، حضور الذهن، الثقة)

الخصائص السيكومترية للصورة الأجنبية:

ثبات المقياس: قام معدا المقياس بحساب الثبات عن طريق معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٧) للمقياس ككل، بينما تراوحت بين (٠,٨٤ – ٠,٩٥) لأبعاد المقياس الأساسية، كما قام بإعادة التطبيق بعد فترة زمنية بلغت ستة أسابيع وذلك على عينة قوامها (٢٦) وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧) مما يدل على ثبات واستقرار المقياس.

صدق المقياس: قام معدا المقياس بحساب الصدق عن طريق الارتباط بمقاييس أخرى للروحانية والرفاهية النفسية وكانت معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠٥ مما يدل على صدق المقياس (Amram, Dryer, 2008).

المقياس في صورته العربية:

تكون المقياس من (٦٨) فقرة مقسمة على خمسة عوامل هي: عامل الوعي ويتضمن عاملين فرعيين هما اليقظة والتوفيق ويقع في (١٠) فقرات، عامل النعمة ويتضمن أربعة عوامل فرعية هي الجمال، الامتنان، الالتزام، الاستمتاع ويقع في (١٦) فقرة، عامل المعني ويتضمن عاملين فرعيين هما الغرض والخدمة ويقع في (٦) فقرات، عامل التفوق ويتضمن أربع عوامل فرعية هي علو الذات، الكمال، الممارسة، الترابطية ويع في (١٩) فقرة، عامل الحقيقة ويتضمن خمسة عوامل فرعية هي الرزانة، أسلوب التعامل، الثقة، فهم الذات، حضور الذهن ويقع في (١٧) فقرة.

ثبات المقياس: قام المترجم بحساب الثبات وذلك على عينة قوامها (٤٢٠) طالب باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٩٤٣)، كما قام باستخدام التجزئة النصفية وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (٠,٧٤٥)، كذلك قام الباحث باستخدام طريقة سبيرمان – براون وبلغت قيمتها (٠,٨٥٤)، وباستخدام طريقة جتمان وبلغت قيمتها (٠,٨٤٩)، مما يدل على ثبات مرتفع للمقياس ومناسبته

للتطبيق في البيئة السعودية، ويختلف الباحث مع مترجم المقياس في اختياره لطريقتي (سبيرمان – براون، جتمان) لحساب الثبات حيث أن لكل منهما شروط لا تنطبق على الطريقة الأخرى، والأصح هو استخدام طريقة جتمان ولك لان من شروط استخدام طريقة سبيرمان براون ان يكون نصفي الاختبار متكافئين، بينما طريقة جتمان تستخدم في حالة تساوي أو عدم تساوي الانحرافات المعيارية لنصفي الاختبار(حسن، ٢٠١١).

صدق المقياس: اعتمد المترجم على صدق المحكمين حيث قام بعرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس وأصول الدين للحكم على المقياس من حيث الصياغة ومدى ملاءمتها للبيئة العربية والقيم الدينية، كما قام المترجم بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وذلك على عينة مكونة من (٤٢٠) طالب بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض وتتراوح أعمارهم بين (١٦- ١٨ سنة) وذلك خلال العام الدراسي ١٤٣٢- ١٤٣٣ هـ، واسفرت النتائج عن حذف الفقرة رقم (٢) من المقياس لعدم ارتباطها مع الدرجة الكلية، بينما تراوحي قيم معاملات الارتباط للمقياس بين (٠,١٩- ٠,٥٩٤) وهي جميعها قيم دالة احصائياً؛ كذلك قام المترجم بحساب الصدق العاملي للمقياس واسفرت نتائجه على وجود خمسة عوامل أساسية تتضمن داخلها مجموعة من العوامل الفرعية

على الرغم من الجهد المبذول في تقنين هذا المقياس فإن الباحث يرى انه يلزم تقنينه على عينة مماثلة لعينة الدراسة من حيث المرحلة العمرية وكذلك الخلفية المهنية، والمنطقة الثقافية لذلك فقد قام الباحث بإعادة تقنينه وقام بالإجراءات التالية:

قام الباحث بالإطلاع على النسخة الأصلية للمقياس وقام بترجمتها، كما قام بمراجعة الترجمة السابقة للمقياس وبناءً على ذلك قام بإعادة صياغة بعض البنود حتى تتلائم مع عينة الدراسة الحالية

تم عرض الثلاثة نسخ على مجموعة من المحكمين في تخصصات اللغة الانجليزية، علم النفس، الشريعة وذلك للتأكد من سلامة الترجمة من حيث الصياغة وإعطاء نفس المعنى المكتوب باللغة الانجليزية بما لا يخالف العقيدة والدين الاسلامي الحنيف، ثم تم عرضها على متخصص في اللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية للمقياس تم تطبيق المقياس على مجموعة من المعلمين بلغ عددهم (٥) معلمين للتأكد من سلامة العبارات ومناسبتها لهم من حيث الصياغة وتم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وبلغت (١٢٠) معلم تتراوح اعمارهم بين (٢٥ : ٥٠) سنة ويعملون في مدارس التربية الخاصة في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية.

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٨)بينما بلغت قيمته للمقاييس الفرعية كما يلي حيث بلغت قيمته(٠,٩٢) لبعد الوعي، (٠,٩٤) لبعد النعمة، (٠,٩٣) لبعد المعنى، (٠,٩٥) لبعد التفوق، (٠,٩٣) لبعد الحقيقة، كما تم حسابه عن طريق إعادة التطبيق بفارق زمني شهر وبلغت قيمة معاملات الارتباط (٠,٨٥) لبعد الوعي، (٠,٨٩) لبعد النعمة، (٠,٨٦) لبعد المعنى، (٠,٩٠) لبعد التفوق، (٠,٨٤) لبعد الحقيقة وبلغت قيمته للمقياس ككل (٠,٩٤)، كذلك قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية لقياس الثبات عبر بنود المقياس وكانت قيمة معامل الثبات بين (٠,٨٦) لبعد الوعي، (٠,٨٨) لبعد النعمة، (٠,٩٠) لبعد المعنى، (٠,٩٢) لبعد التفوق، (٠,٨٩) لبعد الحقيقة، أما

المقياس ككل فقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٧) تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين بلغت ثلاثة محكمين متخصصين في علم النفس لإبداء رأيهم بشأن بنود المقياس واسفرت نتائج التحكيم عن تغيير بدائل الاستجابة لتصبح ثلاثية بدلاً من سداسية لتكون (تنطبق دائماً- تنطبق أحياناً- لا تنطبق)، كما تم التحقق من صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين البالغة (١٢٠) معلم على النسخة المترجمة من قبل الباحث والنسخة المترجمة (الشاوي، ٢٠١٢)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣) مما يدل على صدق المقياس.

بلغ العدد النهائي لبنود المقياس (٧٦) مفردة موزعة على مقاييسه الفرعية على النحو الآتي: بعد الوعي وبلغ عدد بنوده (١٠) بنود، بعد النعمة وبلغ عدد بنوده (١٦) بند، بعد المعني وبلغ عدد بنوده (١٤) بند، بعد التفوق وبلغ عدد بنوده (١٩) بند. بعد الحقيقة وبلغ عدد بنوده (١٧) بند.

الأساليب الإحصائية: تعتمد هذه الدراسة على الإحصاء البارمتري، فقد أستخدم معامل الارتباط للتحقق من صحة الثلاثة فروض الأولي، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من صحة الفرض الرابع والخامس والسادس، وقد اختيرت هذه الأساليب في ضوء أهداف وفروض الدراسة، وحجم العينة وطبيعة الأدوات المستخدمة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها: سوف يتم العرض الكمي لكل فرض من فروض الدراسة ثم مناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة والسياقات الثقافية والمهنية لعينة الدراسة

عرض نتيجة الفرض الأول والذي ينص على

" توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الاخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الاخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٤).

جدول(٤) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) وبين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين

	المتغيرات	الذكاء الأخلاقي							
		التعاطف	العطف	الضمير	ضبط الذات	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
الذكاء الروحي	الوعي	٠,٤٣٣	٠,٣٢٦	٠,٤٤٥	٠,٣٧٤	٠,٦٦٢	٠,٥٩٥.	٠,٣٠٤	٠,٦٤٣
	النعمة	٠,٣٥٢	٠,٣١٧	٠,٣٥٠	٠,٥١١	٠,٥٤٣	٠,٤٠٨	٠,٣٧٣	٠,٥١٧
	المعنى	٠,٤٨٤	٠,٣٦٠	٠,٣٧٨	٠,٥٢٥	٠,٦٧٦	٠,٣٧٠	٠,٣٤٦	٠,٤٩٦.
	التفوق	٠,٣٠٨	٠,٦٨٥	٠,٧٣١	٠,٥٣١	٠,٧٠٣	٠,٤٨٣	٠,٢٨٨	٠,٥٢٨
	الحقيقة	٠,٣٩٧	٠,٣٦١	٠,٦٦٦	٠,٦٩٥	٠,٣٣٣	٠,٤٣٢	٠,٤٩١	٠,٥٠٢
	الدرجة الكلية	٠,٤٨٦	٠,٤٧٦	٠,٦٥٢	٠,٦١٥	٠,٥٠٠	٠,٥٠٧	٠,٤٣٣	٠,٥٨١

يتضح من القيم الوارده في جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (٠,٧٣١) وذلك بين بعد التفوق وبعد الضمير، بينما كان أدنى معامل ارتباط بين بعد العدل وبعد التفوق وبلغت قيمته

(٠,٢٨٨)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي لدى معلمي الموهوبين.

عرض نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الاخلاقي (الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٥)

جدول(٥) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الروحي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية)

وبين درجات مقياس الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات	الذكاء الروحي					
	الوعي	النعمة	المعنى	التفوق	الحقيقة	الدرجة الكلية
الكفايات الشخصية	٠,٦٠١	٠,٤٥٣	٠,٥٥٢	٠,٦٢٠	٠,٦٩٠	٠,٦٧٤

يتضح من القيم الوارده في جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل الحقيقة(٠,٦٩٠) وذلك في بعد المعنى، بينما كان أدنى معامل ارتباط (٠,٤٥٣) وذلك لبعد النعمة، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

عرض نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على

"توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الذكاء الاخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية-   الدرجة الكلية)، والذكاء الاخلاقي (الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٦)

جدول(٦) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية)

وبين درجات مقياس الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات	الذكاء الأخلاقي							
	التعاطف	العطف	الضمير	ضبط الذات	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
الكفايات الشخصية	٠,٥٩	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٤٦	٠,٤٢	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٦٦

يتضح من القيم الوارده في جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (٠,٦٧) وذلك في بعد الضمير، بينما كان أدنى معامل ارتباط (٠,٤٢) وذلك لبعد التسامح، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

عرض نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على

"تسهم بعض أبعاد الذكاءالروحى في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد ، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٧).

جدول(٧) نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة أبعاد الذكاء الروحي على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٢١١٢,٧١٢	٥	٤٢٢,٥٤٢	٧,٩٢٥	٠,٠٠١	الكفايات الشخصية	الوعي	٠,٣٨٣	٠,٥٣٣	٠,١٠٣	٥,٧١٢	٠,٠٠١	٠,٢٠٥
البواقي	٢٠٥٥٧,٣٢٨	٤٥	٤٥٦,٨٣٠				النعمة	٠,٤٥٠	٠,٣٣٤	٠,١٩١	٥,٠٣٢	٠,٠٠١	٠,٣٨٤
							المعنى	٠,٣٨٨	٠,٣٥٦	٠,١٥٢	٥,٣٨٤	٠,٠٠١	٠,٣٦١
							التفوق	٠,٢٢٧	٠,٢٦٦	٠,١٢٢	٥,٧٥٠	٠,٠٠١	٠,٣٠٤
الكلي	٢٢٦٧٠,٠٣٩	٥٠					الحقيقة	٠,٥٣٧	٠,٣٦١	٠,٢١٠	٤,٣٨٤	٠,٠٠١	٠,٤٧٦
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٩٣٦	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٨٧٦٠	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٨٧١		قيمة الثابت	٥٧,٦٤٩		الخطأ المعياري للثابت		١٠,٠٢٩	

يتضح من جدول (٧) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة أو المنبئة) - الوعي، النعمة، المعنى، التفوق، الحقيقة- قيمته (٨٧,٦٪)، كما يتضح أن المتغيرات المستقلة تفسر (٨٧,١٪) من مقدار التباين في المتغير التابع وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) توضحها قيمة (ف) المحسوبة لدى عينة معلمي الموهوبين.

اما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= ٥٧,٦٤٩ +(٠,٣٨٣) × (الوعي) + (٠,٤٥٠) ×(النعمة)+ (٠,٣٨٨)×(المعنى)+ (٠,٢٢٧)×(التفوق)+(٠,٥٣٧) ×(الحقيقة).

وتعني المعادلة أنه مع كل زيادة في المتغير المستقل (الوعي) بما يعادل وحدة كاملة فإن متغبر الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٣٨٣) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (النعمة) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٤٥٠) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (المعنى) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٣٨٨) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (التفوق) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٢٧) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (الحقيقة) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٥٣٧) من الوحدة.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الانحدار لكل من أبعاد الذكاء الروحي ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى (٠,٠٠١)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن معاملات الانحدار لهذه الأبعاد تسهم إسهاماً ذا دلالة إحصائية بنسبة (٨٧,١٪) من التباين في قيم المتغير التابع (الكفايات الشخصية.

كما يتضح أيضاً من الجدول أن أكثر المتغيرات إسهاماً في تفسير الكفايات الشخصية والتنبؤ بها هو الحقيقة بنسبة (٢١٪)، يليه النعمة حيث يسهم بنسبة (١٩,١٪)، ثم متغير المعنى فيسهم بنسبة (١٥,٢٪)، أما متغير التفوق فيسهم بنسبة (١٢,٢٪)، وأخيراً متغير الوعي يسهم بنسبة (١٠,٣٪) في تفسير التباين أو التنبؤ بالكفايات الشخصية، وبهذا يكون تأثير المتغيرات المستقلة في تباين المتغير التابع مرتفعاً جداً.

ويتضح كذلك من جدول (٧) أن قيم الارتباط الجزئي التي تم تربيعها تمثل فقط الاسهام المتميز لكل متغير بعد حذف أو استبعاد أي تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى، فنجد أن متغير الحقيقة يسهم اسهاماً متميزاً بنسبة ٤٧,٦٪، يليه متغير النعمة حيث يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة ٣٨,٤٪، ثم متغير المعنى يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة ٣٦,١٪، أما متغير التفوق فيسهم اسهاماً متميزاً بنسبة ٣٠,٤٪، وأخيراً متغير الوعي يسهم اسهاماً متميزاً بنسبة ٢٠,٥٪ في التنبؤ بالكفايات الشخصية، وهو يؤكد أيضاً نفس الترتيب للمتغيرات المستقلة من حيث قيمة بيتا واسهامها في التنبؤ بالمتغير التابع (الكفايات الشخصية).

يتضح من جدول (٧) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة أو المنبئة) - الوعي، النعمة، المعنى، التفوق، الحقيقة، الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي- قيمته (٨٧,٦٪)، ولأن مربع معامل الارتباط المتعدد المصحح (R2) هو تصحيح لمربع معامل الارتباط المتعدد المصحح R2 adjusted هو تصحيح لمربع معامل الارتباط ويعالج قضية التحيز لمؤشر R2 ويعتبر من المؤشرات المفضلة بدرجة كبيرة لدراسة مطابقة النموذج، وتوفير تقدير أفضل لقيم الأفراد الحقيقية، فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على حسن مطابقته لنموذج الانحدار المتعدد مع

عرض نتيجة الفرض الخامس والذي ينص على

"تسهم بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٨)

جدول(٨) نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة أبعاد الذكاء الأخلاقي على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٦٣٨٤,٢٠٣	٨	٩١٢,٠٢٩	٢,٣٨٦	٠,٠٠١	الكفايات الشخصية	التعاطف	٠,٤٠٧	٠,٥٤٠	٠,٣١٢	٢,٦٠٤	٠,٠١٢	٠,٢٦
البواقي	١٦٠٥٢,١١٧	٤٢	٣٨٢,١٩٣				العطف	٠,٨٦٢	٠,٥٥٥	٠,٤٣٦	٣,٣٥٧	٠,٠٠٢	٠,٤٥
							الضمير	٠,٤٩٠	٠,٤٥٥	٠,٣٥٢	٣,٢٧٤	٠,٠٠٢	٠,٣٥
							ضبط الذات	٠,١١٤	٠,٤٤١	٠,٢٥١	٢,٥٢٦	٠,٠١٥	٠,١٨
							الاحترام	٠,٧١٤	٠,٣٩٧	٠,٤٢٧	٣,٧٦٩	٠,٠٠١	٠,٣٧
الكلي	٢٢٤٣٦,٣٢٠	٥٠					التسامح	٠,٤٣٥	٠,٦٤٢	٠,٣٤٣	٣,٦٧٥	٠,٠٠١	٠,٢٨
							العدل	٠,٢٤٦	٠,٥٤٨	٠,٣٠٧	٤,١٩٨	٠,٠٠٠١	٠,٢١
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٨٨٥	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٧٨٣	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٧٨٠		قيمة الثابت	٢٩,٠٩٢		الخطأ المعياري للثابت		١٢,٥١٧	

يتضح من جدول (٨) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة أو المنبئة) - التعاطف، العطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، التسامح، العدل - قيمته (٧٨,٣٪)، كما يتضح أن المتغيرات المستقلة تفسر (٧٨٪) من مقدار التباين في المتغير التابع وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) توضحها قيمة (ف) المحسوبة لدى عينة معلمي الموهوبين.

اما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= ٢٩,٠٩٢+(٠,٤٠٧) × (التعاطف) + (٠,٨٦٢) ×(العطف)+ (٠,٤٩٠)×(الضمير)+ (٠,١١٤)×(ضبط الذات)+(٠,٧١٤) ×(الاحترام) +(٠,٤٣٥) ×(التسامح) +(٠,٢٤٦) ×(العدل).

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الانحدار لكل من أبعاد الذكاء الروحي ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى (٠,٠٠١)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن معاملات الانحدار لهذه الأبعاد تسهم إسهاماً ذا دلالة إحصائية بنسبة (٨٧٪) من التباين في قيم المتغير التابع (الكفايات الشخصية).

كما يتضح أيضاً من الجدول أن أكثر المتغيرات إسهاماً في تفسير الكفايات الشخصية والتنبؤ بها هو العطف بنسبة (٤٣,٦٪)، يلية بعد الاحترام بنسبة (٤٢,٧٪)، ثم بعد الضمير بنسبة (٣٥,٢٪)، يليه بعد التسامح بنسبة (٣٤,٣٪)، ويأتي بعده بعد التعاطف بنسبة (٣١,٢٪)، ثم يأتي بعد العدل بنسبة (٣٠,٧٪)، وأخيرا بعد ضبط الذات ويسهم بنسبة (٢٥,١٪) في تفسير التباين أو التنبؤ بالكفايات الشخصية، وبهذا يكون تأثير المتغيرات المستقلة في تباين المتغير التابع مرتفعاً جداً.

ويتضح كذلك من جدول (٨) أن قيم الارتباط الجزئي التي تم تربيعها تمثل فقط الاسهام المتميز لكل متغير بعد حذف أو استبعاد أي تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى، فنجد أن متغير العطف يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (٤٥٪)، يلية بعد الاحترام يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (٣٧٪)، ثم بعد الضمير يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (٣٥٪)، يليه بعد التسامح يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (٢٨٪)، ويأتي بعده بعد التعاطف يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (٢٦٪)، ثم يأتي بعد العدل يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (٢١٪)، وأخيرا بعد ضبط الذات ويسهم يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (١٨٪) في التنبؤ بالكفايات الشخصية، وهو يؤكد أيضاً نفس الترتيب للمتغيرات المستقلة من حيث قيمة بيتا واسهامها في التنبؤ بالمتغير التابع (الكفايات الشخصية).

عرض نتيجة الفرض السادس والذي ينص على

"يسهم كل من الذكاء الروحي والاخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٩)

جدول (٩) نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة متغيرات (الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي) على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٤٥٠٤	٢	٢٢٥٢,٢٠	٥,٩٥١	٠,٠٠٥	الكفايات الشخصية	الذكاء الروحي	٠,٢٠٣	٠,٠٧٨	٠,١٧٣	٤,٦٠٩	٠,٠٠١	٠,٤٣٠
البواقي	١٨١٦٥,٦٢١	٤٨	٣٧٨,٤٥٠				الذكاء الاخلاقي	٠,٢٣٠	٠,٠٧٩	٠,٣٨٧	٢,٩٠٨	٠,٠٠٥	٠,٤٥٤
الكلي	٢٢٦٧٠,٠٣٩	٥٠											
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٩١٠	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٨٢٨	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٨٢٥		قيمة الثابت	١١,٩٨٨		الخطأ المعياري للثابت		١٥,٩٧١	

يتضح من القيم المدونة بالجدول رقم (٩) أن المتغيرات المستقلة تفسر(٨٢,٥٪) من مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠٥)، توضحها قيمة (ف)، أما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي:

الكفايات الشخصية= (١١,٩٨٨)+ (٠,٢٠٣)×(الذكاء الروحي) + (٠,٢٣٠)×(الذكاء الأخلاقي)، وتعني معادلة الانحدار أنه مع كل زيادة في الذكاء الأخلاقي بما يعادل وحدة كاملة فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٠٣) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة في الذكاء الأخلاقي فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٣٠)، وذلك لكل فرد من أفراد العينة.

وبمراجعة قيم معامل الارتباط الجزئي والتي تمثل الاسهام التميز لكل متغير فإنه يتضح أن متغير الذكاء الأخلاقي يسهم إسهاماً متميزاً بنسبة (٤٥,٤٪) من تفسير التباين في متغير الكفايات الشخصية، يليه الذكاء الروحي الذي يسهم بنسبة (٤٣٪) في التنبؤ بالكفايات الشخصية.

ثانياً: تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة و السياقات الثقافية والمجتمعية والمهنية لعينة الدراسة العلاقة بين كل من الذكاء الروحي والأخلاقي بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين.

بالإطلاع على القيم الوارده في جدول(٤) وجد الباحث أن هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الروحي وأبعاد الذكاء الأخلاقي، وتركزت أعلى قيم الارتباط بين بعدي الاحترام والتفوق، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي متكاملين ويجب ألا يتم الفصل بينهم، ويؤكد على ذلك الدراسات التي دعت إلى تنمية نوعي الذكاء سوياً مثل دراسة (Lyubimov, 2010)؛ كما أن النظم التعليمية على مستوى العالم تدعوا دائماً إلى تبني القيم الروحية والفضائل الأخلاقية ويؤكد على ذلك النظام الروسي الذي دعا إلى إيجاد مشروع جديد لمعايير الدولة الاتحادية في التعليم حيث تم تخصيص الفقرة (٩) من المادة (٦) والتي تنص على ان كلا من مفهوم التنشئة الروحية والأخلاقية يحدد أهداف وغايات التربية لطلاب المدارس.

بالإطلاع على الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الروحي والأخلاقي وجد ان نتيجة هذا الفرض تختف مع نتائج دراسة (preston, 2010) التي ترى أنه لا توجد علاقة بين التكوين الأخلاقي للفرد وبين الجوانب الروحية مما قد يدفع البعض إلى إرجاع الاخفاقات الروحية إلى وجود جانب أخلاقي يغني عن الجانب الروحي؛ وعلى النقيض تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (بشارة، ٢٠١٥) التي ترى ان هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والأخلاقي فالذكاء الروحي هو الموجه والمحرك الرئيسي لسلوك الفرد والتي تمنعه عن القيام بأي سلوك لا اخلاقي.

ويرى (Clarken, 1999) أن الذكاء الأخلاقي يرتبط مع مع ثلاثة من الذكاءات المتعددة هي الذكاء الشخصي، والاجتماعي والذكاء الروحي

وتتفق هذه النتيجة مع (David, 2004) الذي يرى أن تنمية الذكاء الأخلاقي يسمو بالنفس ويخلصها من العديد من الأمراض النفسية، ويضفي عليها جمالاً ويجعلها أكثر كمالاً

كما يعطي الذكاء الروحي القدرة على التمييز والاحساس الأخلاقي، وكذلك القدرة على معالجة وتعديل الأحكام الصلبة باستخدام الفهم والشفقة مع وجود القدوة (Selman et al, 2005).

أما عن العلاقة بين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين وبين الذكاء الروحي فبالإطلاع على النتائج الوارده في جدول (٥) نجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الروحي وبين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، حيث نجد أن أعلى قيمة كانت بين بعد الحقيقة والكفايات الشخصية حيث بلغت (٠.٦٩٠)، ويلاحظ أن هذا البعد يتكون من عدد من الأبعاد الفرعية – الرزانة، اسلوب التعامل، الثقة، فهم الذات، حضور الذهن- تشكل في مجموعها الكفايات الشخصية اللازمة للمعلم بصفة عامة ولمعلم الموهوبين على وجه

الخصوص؛ ويأتي بعد ذلك بعد التفوق بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠,٦٢٠) وبالنظر إلى الأبعاد الفرعية نجد أنها تشكل في مجموعها الكفايات الشخصية اللازمة للمعلم ومن الابعاد الفرعية المهمة لمعلم الموهوبين علو الذات، الكمال، الممارسة.

أما أقل الأبعاد ارتباطاً مع الكفايات الشخصية فهو بعد النعمة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٥٣) وبالرغم من أنها قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية إلا أنها أقل القيم الوارده في الجدول وقد يرجع ذلك إلى اهتمام المعلم بالكفايات الشخصية التي يمكن توظيفها مع الطلاب أما هذا البعد فيرتبط أكثر بعلاقته مع الله عز وجل، فإذا نظرنا إلى بعد الجمال فنجد أن هذا البعد لا يتأتى إلا من خلال التأمل في خلق الله وعظيم صنعه، وكذلك بعد الامتنان فنجد أنه أقرب إلى الجوانب الروحية أكثر من الجوانب الشخصية، حيث يمتن الفرد لمن هو أعلى منه مرتبه وليس لمن هو أدنى.

تتفق نتائج الدراسة مع ماجاء به (Emmons, 2000) في أن قدرات الذكاء الروحي تساعد الفرد على التفوق والسمو وكذلك القدرة على توظيف الإمكانات المختلفة في حل المشاكل الحياتية، كما أكد أيضاً على وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الروحي والشخصية، حيث ترتبط خصائص الشخصية بالفروق الفردية في الذكاء الروحي.

كما تتفق مع وجهة نظر (MacHovec, 2002) الذي يرى أن قدرات الذكاء الروحي ترتبط بسمات شخصية أكثر من غيرها، ومن هذه السمات التفوق، حب الاستطلاع، سرعة البديهة، الطموح، المنافسة، الإيثار، الأمانة، وهي جميعاً من الخصائص الشخصية لمعلمي الموهوبين، فالمعلم الذي يحصل على درجات مرتفعة في هذه الخصائص تتحقق له السعادة والرفاهية النفسية في الحياة وتجعله قادراً على مواجهة المشكلات الحياتية اليومية والصعوبات المختلفة في محيط عمله كما تجعله قادراً على مقاومة الاحتراق النفسي

كما تتفق ونتائج دراسة (Rustan, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إلذكاء الروحي والأداء الوظيفي، كما تتفق مع نتائج دراسة (Ebrahimi et al, 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والمرونة، وكذلك دراسة (Seybold& Hill, 2001) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي وبين التوافق الانفعالي والاجتماعي وهي من الكفايات الشخصية اللازمة لمعلمي الموهوبين.

وعن العلاقة الارتباطية بين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين وبين الذكاء الاخلاقي وبعد الاطلاع على القيم الوارده في جدول (٦) وجد الباحث أن الفضائل الأخلاقية ارتبطت مع الكفايات الشخصية وفق الترتيب التالي: الضمير، العطف، التعاطف، العدل، التسامح، ضبط الذات، الاحترام؛ ويؤكد هذا الترتيب على أن الجوانب التي حازت على أعلى ارتباط هي جوانب شخصية لاغنى عنها لأي معلم بصفة عامة ومعلم الموهوبين بصفة خاصة، حيث يتطلب العمل مع الموهوبين صحوة في الضمير سواء في الجانب التشخيصي أو في جوانب الرعاية التربوية لأنه لو لم يكن هناك ضمير لتم تدمير واندثار هذه الموهبة، وترى (الخفاف، ٢٠١١) أن صحوة الضمير تبقى صاحبها على الدوام مقيماً لأفعاله وسلوكياته ويشعر دائماً بالوخز إذا ما خرج عن الطريق الصحيح، أما بالنسبة لبعدي العطف والتعاطف فهما من الأبعاد المهمة وخاصة في التعامل مع الطلاب الموهوبين، ويرجع ذلك إلى أن الطالب الموهوب يكتسب ثقة معلمه إذا شعر أنه يتمثل انفعالاته، كما أن التعاطف يكون ضرورياً لأداء الأعمال رفيعة المستوى متى كانت تتطلب التركيز في التفاعل مع الآخرين، كما أن التعاطف يساعد الفرد على كبح قسوته والمحافظة على تحضره (الخفاف، ٢٠٠٩).

ويأتي بعد ذلك أبعاد العدل والتسامح وضبط الذات والاحترام وهي جميعا فضائل تحمل في طياتها كفايات شخصية يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين وعليه أن ينقلهاإلى طلابه.

اما من جانب الدراسات السابقة فنجد ان نتيجة هذا الفرض اتفقت مع دراسة (Gerjolj, 2008) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على مواجهة التحديات، ويؤكد (Denton, 1997) على أن الذكاء الأخلاقي يساعد على تطوير شخصية الأفراد عامة والمعلمين على وجه الخصوص، وبالتالي انتقال التعلم الذكاء الأخلاقي من المعلم إلى الطالب، كما أن الالتزام بالذكاء الأخلاقي من شأنه إكساب أصحابه الصحة المجتمعية مما يؤثر على المجتمع بشكل عام ويجعله مترابط ومتماسك؛ وترى (عبد الخالق، ٢٠٠٦) أن الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد يجعلهم يعيشون حياة متوازنة لا تخرجهم عن الإطار الانساني

ومن مميزات الذكاء الأخلاقي والتي تتفق مع الكفايات الشخصية للمعلمين أنه يساعد على المحافظة على العلاقات الاجتماعية بين أعضاء فريق العمل سواء كان بين المعلم والمعلمين أو بين المعلم وطلابه (King& Down, 2001).

ومن الدراسات التي اتفقت مع نتيجة هذا الفرض دراسة (قاسم، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن الذكاء الأخلاقي يكسب الفرد الصبر والتسامح والعدل والقدرة على التكيف مع الآخرين، كما أنه يعطي الفرد حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية تجعله مقاوم للإغراءات المختلفة وهي كلها كففايات يجب أن تتوفر لدى المعلم بصفة عامة.

اسهام كل من الذكاء الروحي والاخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية

وحول إمكانية إسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين فنجد أن النتائج اتفقت مع وجهة نظر (Piedmont, 1999) الذي يرى أن الذكاء الروحي يعكس التكامل بين سمات الشخصية وبين العمليات المرتبطة بالذكاء الروحي.

كما أن الأشخاص اللذين يتمتعون بالانفتاح على الخبرة والضمير الحي والقبول والثبات الانفعالي وهي جميعها خصائص وكفايات شخصية مهمة لمعلم الطلاب الموهوبين والمتفوقين يتمتعون أيضاً بقدر مرتفع من قدرات الذكاء الروحي (Machovec, 2002).

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Golden et al, 2004) التي توصلت نتائجها إى أنه يمكن التنبؤ ببعض الخصائص الشخصية من خلال درجة الروحانية وخصوصاً الاحتراق النفسي، فالمعلم الذي يتمتع بقدر من الروحانية يتميز بصحة نفسية جيدة والعكس صحيح.

ويرى (Tekkeveettiil et al, 2003) أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي يظهرون عدد من الخصائص منها المرونة والإندماج والتكيف طبقاً للتطورات، ومن الخصائص التي يمكن التنبؤ بها أيضاً الوعي بالذات، القدرة على المواجهة، التفكير الجماعي والتعاون.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Rustam, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والأداء.

ومن الكفايات الشخصية التي يمكن التبؤ بها من خلال الذكاء الروحي القدرة على إدارة الضغوط التي يتعرض لها معلم الموهوبين ويتفق هذا مع نتائج دراسة

(Maximo, 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي وإدارة الضغوط وإمكانية التبؤ بالقدرة على إدارة الضغوط من خلال الذكاء الروحي.

كذلك يؤدي الذكاء الروحي إلى تحسين عدد من الكفايات الشخصية ومنها مهارات القيادة والحصول على المزيد من الإبداع والشعور بالسعادة الشخصية والفاهية النفسية وهي جميعاً كفايات لازمة لمعلمي الموهوبين ويمكن التنبؤ بها من خلال الكاء الروحي (Stitt& Straus, 2009).

وتوصلت (Sinetar, 2000) إلى عدد من الكفايات الشخصية التي تعد في نفس الوقت سمات روحية يمكن التنبؤ بأي منهما عن طريق الآخر ومنها التفاؤل، الشجاعة، المرونة، الإيجابية

كما تتفق نتائج الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من (Rogers& Dantley, 2001) التي ترى أن المعلمين ذوي الذكاء الروحي يمكنهم خلق بيئات داعمة وتوفير مساندة إجتماعية مع القدرة على إثراء الروابط والعلاقات الاجتماعية بينهم وبين الطلاب، وتتفق أيضاً مع دراسة (Salicru, 2010) التي توصلت إلى إسهام الكاء الروحي في التنبؤ بالمهارات القيادية لدى الأفراد.

من جانب آخر فقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين من خلال الذكاء الأخلاقي ويتفق هذا مع دراسة (Brown et al, 2005) التي أسفرت نتائجها على أن الذكاء الأخلاقي يساعد في إعداد القادة وكذلك تيسير العمل وتكوين علاقات اجتماعية جيدة بين الزملاء وهي من الكفايات المهمة لمعلم الموهوبين، كما أنها تسهم بشكل أساسي على الانجاز وزيادة الانتاجية المهنية.

وهذا ما أكده (داود، ٢٠٠٤، ٨٧) الذي يرى أن القيم الأخلاقية تعد الركيزة الأساسية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد مما يكفل له الشعور بالراحة والسعادة.

وكما أسفرت النتائج الواردة في معادلة الانحدار والتي تنص على أن الكفايات الشخصية= ٢٩,٠٩٢+(٠,٤٠٧) × (التعاطف) + (٠,٨٦٢) ×(العطف)+ (٠,٤٩٠)×(الضمير)+ (٠,١١٤)×(ضبط الذات)+(٠,٧١٤) ×(الاحترام) +(٠,٤٣٥) ×(التسامح) +(٠,٢٤٦) ×(العدل).

ويمكن تفسير ذلك بأن امتلاك الفرد للتعاطف فإنه يسهم في تشكيل قوة رادعة تحول بينه وبين العنف والقسوة مع الآخرين، كما أنه يجعل الفرد أكثر تكيفا للتعامل مع الغضب (Coles, 1997: 34).

وبالنسبة لبعد العطف فنجد أن المعلم الذي يتميز بهذه الفضيلة لا يهتم إلا بمشاعر وراحة الآخرين دون توقع مقابل سواء مادي أو معنوي، كما يتميز بالإيثار وهي من الكفايات المهمة اللازمة لمعلم الموهوبين (بهجات، ٢٠١٠)

وتاتي بعد ذلك فضيلة الاحترام والتي تعد القاعدة الذهبية حيث تهتم بطريقة التعامل مع الآخرين والتي تجعل المعلم في مكانة أكثر أخلاقية، كما يتميز الأشخاص الذين يتمتعون بهذه الصفة بأنهم أكثر اهتماماً بحقوق الآخرين، ويمكن أن تنتقل هذه الصفة من المعلم إلى طلابه من خلال القدوة والمثل الأعلى التي يجب أن يكون عليها (Lennick& Kiel, 2006).

وبالنسبة لبعد الضمير ومدى إسهامه في التنبؤ بالكفايات الشخصية فترى (بهجات، ٢٠١٠) أن الضمير يضع الأساس للسلوك الأخلاقي والمواطنة الصالحة، كما يعتبر جوهر الأخلاق برمتها وتوفر هذه الفضيلة لدى الفرد يمثل حجر الزاوية

في شخصيته، ومن الأهمية بمكان أن تتوفر هذه الفضيلة لدى المعلم وان تكون من كفاياته الشخصية.

ومن الفضائل التي يمكن ان تسهم في التنبؤ بالكفايات الشخصية تأتي فضيلة ضبط الذات والتي يتميز صاحبها بعدد من الكفايات الشخصية مثل السيطرة على أفعالة، التحكم في الغضب، مواجهة الضغوط المختلفة (حسين، ٢٠٠٣: ١٧٨).

كما أن هناك فضيلة أخرى مهمة ويمكن من خلالها التنبؤ بعدد من الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين وهي فضيلة التسامح والتي يتميز صاحبها بعدد من الخصائص ذكرتها (بهجات، ٢٠١٠) وهي تلاشي الكراهية والعنف والحقد وفي نفس الوقت معاملة الآخرين باحترام وعطف وفهم وكرامة بغض النظر عن جنسية الشخص أو حالته المادية.

وأخيراً تأتي فضيلة العدل والتي يمكن من خلالها التنبؤ بعدد من الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين مثل مراقبة القرارات المختلفة والبعد عن المحاباة والانحياز، مع محاولة حل المشكلات المختلفة بطريقة عادلة، والاستماع لجميع أطراف المشكلة قبل محاولة حلها (بهجات، ٢٠١٠).

ثالثاً: توصيات الدراسة وكيفية الاستفادة منها في مجال تعليم الموهوبين

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم ببحث مفهوم الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والمتغيرات المرتبطة بهما لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- القيام ببحوث تجريبية بهدف تنمية كلا من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى معلمي الفئات الخاصة

٣- ابتكار نموذج أخلاقي يهدف إلى غرس القيم والفضائل لدى النشء العربي ولدى معلميهم

٤- تنمية كل من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى الطلاب المعلمين، وذلك لتحقيق الرقي الأخلاقي والروحي في المجتمع

٥- تدريب المعلمين على إبراز دور الذكاء الأخلاقي والروحي في تحسين سلوكيات الطلاب

٦- تصميم برامج إرشادية وتوعوية لتنمية الذكاء الأخلاقي والروحي لدى الطلاب الموهوبين

٧- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتأهيلهم وتدريبهم على فضائل الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي بما يسمح بانتقالها إلى طلابهم المتفوقين

٨- التركيز والاهتمام بمهارات الذكاء الأخلاقي والروحي كمصادر لتطوير الأداء الشخصي لدى معلمي الموهوبين

٩- صياغة أنشطة تتضمن مهارات الذكاء الأخلاقي والروحي وتدريب المعلمين عليها

١٠- تدريب المعلمين على إبراز دور كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في تحسين سلوكيات الطلاب الموهوبين

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الأغبري، بدر سعيد علي. (ب.ت). تصور مقترح في إعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات اليمنية،كلية التربية، جامعة صنعاء. www.almualem.net/saboora/attachment.php?...1350

- الأيوب، أيوب خالد. (٢٠٠٨). نحو طفولة سعيدة: الذكاء الأخلاقي وكيفية تنميته.

http://www.almostshar.com/web/Subject_Desc.php?Subject_Id=426&Cat_Subject_Id=39&Cat_Id=5

- أبو حلو، يعقوب؛ مرعي، توفيق؛ خريشة، علي. (٢٠١١). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية. منشورات الجامعة العربية المفتوحة: الكويت.

- ابو لبدة، زكريا. (١٩٩٩). خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

- أحمد، مدثر سليم. (٢٠٠٧). الذكاء الروحي. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث

- الدفتار، خديجة إسماعيل. (٢٠١١). الذكاء الروحي عند الأطفال. عمان: دار الفكر

- أرنوط، بشرى اسماعيل. (٢٠٠٨). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة. مجلة رابطة التربية الحديثة، ١(٢)، ٣١٣- ٣٨٩.

- أرنوط، بشرى اسماعيل. (٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، ١٧(٧٢)، ١٢٤- ١٩٠.

- البركات، صالح سلامة. (ابريل- ٢٠٠٩). دور المعلم في تنمية الإبداع العاطفي لدى الأطفال الموهوبين (رؤية تربوية مستقبلية لإعداد وتأهيل معلم المستقبل في الجامعات الأردنية. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) - الأردن، ابريل، ٥٤٨- ٥٧١.

- بشارة، موفق سليم.(٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بمقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣٩(١)، ٣٠٩- ٣٣٨.

- بهجات، ريم محمد بهيج. (٢٠١٠).تقييم أدب الطفل الالكتروني في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي- دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٤٤(٧)، ٨٣٥- ٨٧٨

- بوزان، توني. (٢٠٠٥). قوة الذكاء الروحي. الرياض: مكتبة جرير.

- تقي، علي عبد المحسن؛ رفاعي، فيصل الراوي. (٢٠٠١). التربية الأخلاقية لدى المعلمين الكويتين. مجلة العلوم التربوية – مصر، ٩(٢)، ١٠٣- ١٣٩.

- جابر، عبد الحميد جابر و كفافي، علاء الدين. (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

- جروان، فتحي. (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع (ط. ٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- الجغيمان، عبد الله محمد. (٢٠٠٨). تصميم إطار مقترح لبرنامج تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٢٢، ٥٨- ١٢٤

- جمعة، محمد. (٢٠٠٢). علم النفس والأخلاق. القاهرة: دار النهضة المصرية.

- حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٣). تربويات المخ البشري. عمان: دار الفكر.

- حنورة، مصري عبد الحميد. (٢٠٠٣). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق. المجلة التربوية- الكويت، ١٨(٦٩)، ١٣- ٤٨.

- الخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠٠٩). الذكاء العاطفي. دمشق: مكتبة المورد.

- الخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠١١). الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- داود، عبد الباري محمد. (٢٠٠٤). الصحة النفسية للطفل. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

- سعادة، جودة. (٢٠٠٨). المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- السليمان، نورة إبراهيم. (٢٠٠٦). التفوق العقلي والموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة جرير

- الشاوي، سليمان إبراهيم. (٢٠١٢). تقنين مقياس الذكاء الروحي على البيئة السعودية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٥٠(٢)، ٤٦٦- ٥٠٠.

- الشريكة، فلاح حمود حسين. (٢٠٠٥). كفايات معلمي الطلبة المتفوين في دولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

- الشمري، عمار علي حسن.(٢٠٠٧). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

- شمس، نعيمة جمال؛ السكري، عماد الدين. (٢٠٠٩). مدى إسهام الوجود الروحي الأفضل والمعرفة الضمنية والمراقبة الذاتية في التنبؤ بالوجود النفسي الأفضل لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٢)، ٣٢٩- ٣٨٠.

- الصبحية، حنان خلفان زايد. (٢٠١٤). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى

- صوص، فاطمة. (٢٠١٠). استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، عمان.

- الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٩(١)، ١٣٧- ١٦٧

- العاجز، فؤاد علي؛ البنا، محمد. (٢٠٠٧). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. ط٣، غزة: دار المقداد للطباعة. موجود على http://site.iugaza.edu.ps/fajez/extra/course932/

- عبد الخالق، طاهرة. (٢٠٠٦). الذكاء الأخلاقي. مجلة الوطن، ١(٢)، ١٢.

- عبد الرحمن، محمد السيد، الخفاف، إيمان عباس.(٢٠١٤). تطور الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٥- ٧ سنوات. مجلة كلية التربية – جامعة أسوان، ٢٨، ١٤٧- ١٩٩.

- عبد الفتاح، فوقية. (٢٠٠٠). دراسة التفكير الأخلاقي لدى عينة من الأطفال والراشدين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٠.

- عكاشة، محمود فتحي. (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. مجلة الدراسات الاجتماعية باليمن، ١٠(٢٠)، ١١- ٨٥.

- العواملة، حابس سليمان؛ البلوين عبد الله. (٢٠٠٨). مدى امتلاك معلمي رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٤(١)، ٢٦٧- ٢٩٦.

- عياصرة، سامر مطلق؛ و إسماعيل، نور عزيزي. (٢٠١٣). سمات معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأبعادها من وجهة نظر الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤(٧)، ٩٣- ١٢١

- الغداني، فاطمة محمد. (٢٠١١). الذكاء الروحي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى موظفي الدوائر الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

- الغريب، رمزية.(١٩٩٦). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- قاسم، سالي صالح عنتر. (٢٠٠٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا وأثر برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي على تشكل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (١٥)، ١٩٧- ٢٢٦.

- القريوطي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل. (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة. ط٢، الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

- كويران، عبد الوهاب. (٢٠٠٨). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضر موت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٠(٣)، ٦٤- ٨٧

- المرعب، منيرة. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة لدى عينة من الموهوبات مقارنة بغير الموهوبات من طالبات كليات التربية للبنات بجدة، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين – أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين – المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين – الأردن، ج(٢)، ٢٦٣-٣١٩.

- المزروع، ليلى عبد الله (٢٠٠٠). معلم الفئات الخاصة (الموهوبين) صفاته وأساليب إعداده. مجلة الإرشاد النفسي، ١٢، ٢٢٣- ٢٥٩

- محمد، أسماء عبد النور. (٢٠١٢). الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٣، ٨٧- ١٠٤

- المهدي، محمد عبد الفتاح. (٢٠٠٢). مستويات النفس. الأسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

- الهذلي، عبد الله. (١٩٩٥). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة التربوية، ٩(٣٠)، ١٤٥- ١٧٤.

المراجع الانجليزية:

- Açıkgöz, F. (2005). A study on teacher characteristics and their effect on students attitudes. The Reading Matrix. 5(2), 103-115. From http://www.readingmatrix.com/articles/acikgoz/article.pdf
- Amram, Y & Dryer, C. (2008). The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and preliminary validation, paper presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, Boston, MA, August 14-17,2008. From: http://yosiamram.net/docs/ISIS_APA_Paper_Presentation_2008_08_17.pdf
- Animasahun, R.A. (2008). Predictive Estimates of Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, SelfEfficacy and Creativity Skills on Conflict Resolution Behaviour among the NURTW in the South-Western Nigeria. Pakistan Journal of Life and Social Sciences, 6(2), 68- 74. From: http://www.pjlss.edu.pk/pdf_files/2008_2/1_Anibasahun68-74.pdf
- Ayranci, E. (2011). Effect of top Turkish managers emotional and spiritual intelligence on their organizations financial performance. Business Intelligence Journal, 4(1), 9- 36. From: http://www.saycocorporativo.com/saycouk/bij/journal/vol4no1/article_1.pdf

- Beheshtifar, M., Esmaeli, Z.& Moghadam, M.N. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, (43), 6- 11. From: http://flexmanager.ir/downloads/EJEFAS_43_01.pdf

- Berkowitz, M, W.; Grych, J, H. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. Journal of Moral Education, 27(3) p371-391.

- Berman, K. B. (2003).The benefits of exploring opera for the social and emotional development of high ability students. Gifted Child Today, 26(2), 46-53. doi: 10.4219/gct-2003-98

- Borba, M. (2001). Building moral intelligence cultivating minds and hearts: Teaching students to do the right thing. From: http://www.yst.org/images/yst/docs/dr_borba.pdf

- Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. Curriculum Review, 42(7), 14- 15

- Brown، M.E, Linda K. Treviño،L.K & . Harrison، D.A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97(2), 117- 134. doi:10.1016/j.obhdp.2005.03.002

- Chan, D. W. (2001) Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The Hong Kong Teacher

Perspective. Roeper Review, 23(4), 197-202 DOI:10.1080/02783190109554098

- Clarken, R. H. (2009). Moral intelligence in the school**,** Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit, MI, March 20, 2009**.** From: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508485.pdf
- Clarken, R. H. (2010). Considering moral intelligence as part of a holistic education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30-May 4, 2010. From: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509643.pdf
- Clifford, P. (2013). Moral and spiritual education as an intrinsic part of the curriculum.International Journal of Children's Spirituality. 18 (3), 268-280. Doi: 10.1080/1364436X.2013.811067
- Coles, R (1998). The moral intelligence of children. NY: Random house

- Crichton, J. C. (2008). A qualitative study of spiritual intelligence in organizational leaders. Ph.D Dissertation ALLIANT INTERNATIONAL UNIVERSITY, SAN FRANCISCO. From: http://gradworks.umi.com/33/40/3340796.html

- Daniliuk, A., L., Kondakov, A. M. &Tishkov, V. A. (2010). The Spiritual and Moral Education of Russia's School Students.Russian Education & Society. 52 (2), 3-18. Doi: 10.2753/RES1060-9393520201

- David, S. (2004). Pragmatist Representationalism and the Aesthetics of Moral Intelligence. Contemporary Pragmatism,1(2), 171- 178. DOI: 10.1163/18758185-90000146. From: https://www.academia.edu/1816317/Pragmatist_Representationalism_and_the_Aesthetics_of_Moral_Intelligence

- Delisle, J. R (2012). Reaching Those We Teach: The Five Cs of Student Engagement. Gifted-child-today. 35(1):62-67. DOI: 10.1177/1076217511427513

- Denton, J. !997). Character and moral development. Namta Journal, 22(2), 111-116.

- Ebrahimi,A., Keykhosrovani,M., Dehghani,M., & Javdan,M. (2012). Investigation the relationship between resiliency, spiritual intelligence and mental health of a group of undergraduate students. Life Science Journal, 9(1), 67-70. From:

http://www.lifesciencesite.com/lsj/life0901/012_7889life0901_67_70.pdf

- Edwards, F.P. (1999). The spiritual intelligence handbook. USA: Emmanuel Meals
- Emmons, R.A (2000) Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. The International Journal for the Psychology of Religion, 10(1), 3-26, DOI: 10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Ford, D.Y & Trotman, M.,F (2001) Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. Roeper Review, 23(4),235- 239. doi: 10.1080/02783190109554111
- Franklin, W. J. (2008). Spiritual Well Being, Stress, and Coping in Never Smoking, Ex-smoking, and Current Smoking African American Women. A Doctor of Philosophy Presented to The Graduate Faculty of The University of Akron. From: file:///C:/Users/dr_mohamed_sp40/Desktop/akron1209392807.pdf
- Gerjolj, S. (2008). The relevance of moral intelligence in educational processes. Journal of contemporary research in business. 8(3). 1-13. From http://www.kphgraz.at/recreation/dokumente/Gerjolj_Moral_intelligence.pdf

- GÖKÇE, A.,T. (2013). Ethical Awareness and Ethical Orientation of Turkish Teachers. Education. 134 (1), 35-49.

  Golden,J., . Piedmont,R.L, Ciarrocchi, J.W.& Rodgerson, T.(2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. Journal of Psychology and Theology,32(2), 115-125. From: https://www.questia.com/library/journal/1G1-118845043/spirituality-and-burnout-an-incremental-validity

- Hartwick, J., M.& Kang, S., J. (2013). Spiritual Practices as a Means of Coping with and Ameliorating Stress to Reduce Teacher Attrition. Journal of Research on Christian Education, 22(2). 165-188. doi.org/10.1080/10656219.2013.808979

- Haskins, C. (2009).Exploring Spirituality through Writing Activities in the Elementary Classroom. Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society, 21(1), 28-34.

- Johnsen, S.K(2012). Standards in Gifted Education and Their Effects on Professional Competence. GIFTED CHILD TODAY. 35 (1), 49-57.doi: 10.1177/1076217511427430

- Johnson, L., E. (2008). Teacher candidate disposition: moral judgement or regurgitation?.Journal of Moral Education. 37 (4), 429-444. Doi: 10.1080/03057240802405678

- Katerina, K. Maria, K. Polina, I. Maria, E. Constantinos, C. and Marios, P. (2010, Feb). Perceptions on teaching the mathematically gifted. Proceedings of CERME 6. Lyon, France. From: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg10-10-kontoyianni.pdf

- Ker-Dincer, M. (2007). Educators role as spiritually intelligent leaders in educational institutions. International Journal of Human Sciences, 4(1), 1- 22.from: http://www.j humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/47/183

- Khorshidi, A., &Ebaadi, M.,G.(2012). Relationship between Spiritual Intelligence and Job Satisfaction. Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 2(3), 130-133. From http://textroad.com/Old%20version/pdf/JAEBS/J.%20Appl.%20Environ.%20Biol.%20Sci.,%202(3)130-133,%202012.pdf

- King, J,& Down, J. (2001). On taking stories seriously: emotional and moral intelligences. Journal of Teaching Business Ethics, 5(4), 419- 347. DOI: 10.1023/A:1012018302495

- King, D. B. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.

- Laidlaw, T.M, Dwivedi, P. (2004). Combining cognitive, emotional, behavioural and, dare we say it, the spiritual: a review of mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse. By: Zindel V. Segal, J. Mark G. Williams and John D. Teasdale Guilford Press, New York, 2002. Pp 351. ISBN: 157230 7064. Contemporary Hypnosis, 21(4), 205- 209. Doi: 10.1002/ch.308. from: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ch.308/abstract

- Lennick, D., Kiel, F. (2007). moral intelligence enhancing business performance and leadership Success. New Jersey: Tim Moore

- Levin, M. (2000). Spiritual intelligence: Awakening the power of your spirituality and intuition. London: Hodder& Stoughton

- Lewis, K. Hudson, P. and Hudson, S. (2010, July). Embracing diversity: Empowering preservice teachers for teaching gifted and talented students. ATEA conference. Townsville, QLD.

- Long, L.)2008). Narrative autoethnography and the promotion of spiritual well-being in teacher research and practice. Pastoral Care in Education. 26(3), 187-196.Doi: 10.1080/02643940802246575

- Luckcock, T. (2008). Spiritual Intelligence in Leadership Development: A Practitioner Inquiry into the Ethical

Orientation of Leadership Styles in LPSH. Educational Management Administration Leadership, 36(3), 373- 391. doi: 10.1177/1741143208090595. From: http://ema.sagepub.com/content/36/3/373.full.pdf+html

- Lyubimov, L. L (2010).On the Concept of Spiritual and Moral Education in Schools.Psychological Science & Education. (2), 109-124.

- Maximo, S.L. (2006). The constructs of spiritual intelligence, its correlates with stress management and variation across selected variables. (MA), Saint Louis University. From: http://www.readbag.com/dspace-slu-ph-bitstream-123456789-44-1-the-constructs-of-spiritual-intelligence-its-correlates-with-stress-management-and-variation-acr

- Machovec, F.J. (2002). Spiritual intelligence, the behavioral sciences, and the humanities. NY: Edwin Mellen Press

- Mills, C.J. (2003) Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. Gifted Child Quarterly. 47 (4), 272- 271. doi: 10.1177/001698620304700404

- Moghadas,M., Khaleghi, M.(2013). Investigate of relationship between moral intelligence and distress tolerance in Isfahan staff. International Journal of Research

In Social Sciences, 2(2), 26- 30. From: http://ijsk.org/uploads/3/1/1/7/3117743/physcology_4.pdf

- Nad, S; Marcinko, D; Vuksan-Æ, B; Jakovljevic, M; Jakovljevic,G. (2008). Spiritual Well-Being, Intrinsic Religiosity, and Suicidal Behavior in Predominantly Catholic Croatian War Veterans With Chronic Posttraumatic Stress Disorder: A Case Control Study. Journal of Nervous & Mental Disease, 196(1), 79- 83. Doi: 10.1097/NMD.0b013e31815faa5f. from: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18195647

- Nasel, D, D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality. Unpublished Doctoral Thesis, University of South Australia.

- Nobahar, N & Nobahar, M.(2013). A Study of Moral Intelligence in the Library Staff ofBu-Ali Sina University. Advances in Environmental Biology, 7(11), 3444-3447. From: http://www.aensiweb.com/old/aeb/2013/3444-3447.pdf

- Noble, K.D. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. Spirituality and giftedness, 9, 1-29.

- O'Connor, J. V. (2000). You said what? When children swear, does it really matter?. Journal of our children, 25(7), 12- 22

- Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality ? spiritual transcendence and the five – factor model. Journal of Personality, 67(6), 985- 1013. Doi: 10.1111/1467-6494.00080
- Preston, A. (2010). Redeeming moral formation: the unity of spiritual and moral formation in willardian thought. Journal of Spiritual Formation & Soul Care. 3 (2), 206-229.
- Roberts, J., L &Siegle, D. (2012) Teachers as Advocates: If Not You--Who?.Gifted Child Today, 35 (1) 58-61.DOI: 10.1177/1076217511427432
- Rogers, J. L.& Dantley, M. E. (2001). nvoking the Spiritual in Campus Life and Leadership. Journal of College Student Development, 42 (6), 589-603
- Rustam, H. (2010). Spiritual intelligence, emotional intelligence and auditors performance. JAAI, 14(1), 29–40. From: http://www.jurnal.uii.ac.id/index.php/JAAI/article/viewFile/2244/2046
- Saidy, E.P., Hassan, A., Ismail, I.A.& Krauss, S.E.(2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the National Education Philosophy towards language skills among secondary school students. European Journal of Social Sciences, 9 (1). 61-71.

- Salicru, S.(2010). The business case for spiritual intelligence (SQ). Business and Performance psychologist. PST consultants Melbourne, Australia
- Sanger, M.,N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. Journal of Curriculum Studies. 40(2), 169-185. doi: 10.1080/00220270701670856
- Schulaka, C. (2013). 10 Questions: Doug Lennick on Moral Intelligence and the Value of Behavioral Advice. Journal of Financial Planning, 26(5), 12- 17. From: http://www.fpanet.org/docs/assets/47591570-E399-0245-3CE3B2D03A33E929/10Q.pdf
- Selman, V; Selman, R. C.; Selman, J.& Selman, E. (2005). Spiritual-Intelligence/-Quotient. College Teaching Methods & Styles Journal, 1 (3), 23-30. From: http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/CTMS/article/view/5236/5326
- Seybold, K.S & Hill, P.C. (2001). The role of religion on mental and physical health. Current Directions in Psychological Science, 10(1), 21-24. DOI: 10.1111/1467-8721.00106
- Simpkins, C. (2002). Spiritual intelligence. NY: Money Web
- Sinetar, M.(2000). Spiritual intelligence: what we can learn from the early A wakening child. USA: Orbis Books

- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. Roeper Review, 30(1), 24-30. Doi: 10.1080/02783190701836296. from: http://www.positivedisintegration.com/Sisk2008.pdf
- Stitt,C.& Straus, A.(2009). Spiritually intelligent education, A workshop for developing our highest potential together. From: www.spiritoflearning.org
- Stone, V. E. (2006). The moral dimensions of human social intelligence: Domain-specific and domain-general mechanisms. Philosophical Explorations, 9(1), 55- 68. Doi: 10.1080/13869790500492516. From: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13869790500492516?journalCode=rpex20

  Tekkeveettil, C.P. (2001). NOW IT`S SQ!. from: https://www.lifepositive.com/now-its-sq
- Theresa, A.T. (2011).Ten Traits of a Great Teacher." The Integrated Catholic Life". from http://www.catholiceducation.org/en/education/catholic-contributions/ten-traits-of-a-great-teacher.html
- Thompson, S., Greer, J.G. & Greer, B.B. (2004). Highly Qualified for Successful Teaching: Characteristics Every Teacher Should Possess. Essays In Education is published by the Department of Education at the University Of South Carolina Aiken.10. from http://www.usca.edu/essays/vol102004/thompson.pdf

- Truongson, B.T.(2007). A phenomenological study of spiritual intelligence leadership at the united nation global compact. PhD Dissertation University of Phoenix
- ÜSTTEN, A., U. (2012). The Evaluation of Teachers' and Students' Opinions about Methods for Developing Students' Spiritual Intelligence in Turkish Literature Classes. Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF). 32 (1), 55-81.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence?. Journal of humanistic psychology, 42(2), 16-33. DOI: 10.1177/0022167802422003 From http://www.francesvaughan.com/files/Spiritualintell.pdf
- Vialle, W. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students perspectives in Australia, Austria and the united states. Gifted education international, 19, 173-181
- Walsh, R & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching dialogue. American Psychologist, 61(3), 227- 239. DOI: 10.1037/0003-066X.61.3.227. from: http://sites.uci.edu/mindfulhs/files/2014/03/Walsh-Shapiro-2006.pdf
- West, W. (2004). Spiritual issues in therapy: relating experience to practice. NY: Palgrave Macmillan
- Wigglesworth, C. (2004). Integral spiritual intelligence: 21 skills in 4 quadrant. From:

http://www.innerworkspublishing.com/news/vol32/reflections.htm

- Wolman, R.N. (2001). Thinking with your soul: spiritual intelligence and why it matters. NY: Harmony Books.
- Yahyazadeh.J., S; Lotfi-G., F. (2012).What is relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among MA and BA teachers. International Journal of Business & Social Science. 3 (8), 299- 303. From http://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_8_Special_Issue_April_2012/35.pdf
- Zohar, D.& Marshall, I. (2000). SQ: connecting with our spiritual intelligence. NY: Bloomsbury
- Žygaitienė, B. (2011). Tendencies of change in future technology teachers attitude towards moral values. Pedagogy Studies / Pedagogika. (103), 15-22.

فهرس المحتويات

تم بحمد الله المحور الأول

ويليه المحور الثاني